

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عمار ثليجي بالأغواط

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأطفال



الموضوع:

مركز الضبط وعلاقته بالدافعية للتعلم

دراسة ميدانية لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية بثانويات مدينة بوسعادة ولاية المسيلة

مذكرة لاستكمال متطلبات شهادة الماجستير في علوم التربية تخصص علم النفس التربوي

تحت إشراف:

أ.د. بورقيبة داود

من إعداد الطالبة:

- أوباح آسيا

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
د. عرار سامية	أستاذة محاضرة - أ -	جامعة الأغواط	رئيسا
د. داود بورقيبة	أستاذ التعليم العالي	جامعة الأغواط	مشرفا ومقررا
د. محمد بوفاتح	أستاذ محاضر - أ -	جامعة الأغواط	مناقشا
د. عمومن رمضان	أستاذ محاضر - أ -	جامعة الأغواط	مناقشا

السنة الجامعية: 2016/2015

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكر

بعد حمد الله وشكره الذي أكرمني على إتمام هذه الرسالة وإنطلاقاً من قول النبي صلى الله عليه وسلم لا يشكر الله من لا يشكر الناس، وإعترافاً بالفضل لأهله فإنني أتقدم بالشكر والعرفان للأستاذ البروفيسور المشرف داود بورقيبة على قبوله الإشراف على هذه الرسالة وتقديمه التوجيهات والملاحظات حتى صارت الرسالة بهذا الشكل ونشكره على حسن وطيب تواصله معنا .

كما أتقدم بالشكر الجزيل وعظيم الإحترام إلى الاساتذة الافاضل كل من الدكتور حسين بوداود ,الدكتور حميدات ميلود,الدكتور محمد داودي ,الدكتور قويدري عطاء الله الاخضر ,الدكتور محمد بوفاتح ,الدكتورة سامية عرار على توجيهاتهم ومساعدتهم لنا وما قدموه لنا في مسارنا الدراسي.

وأقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ بحاش عبد الحق على تقديمه المساعدة لنا في المعالجة الإحصائية .

أوباح آسيا

إهداء :

إلى من علمني الصمود مهما تبدلت الظروف . . . أبي الغالي

إلى العطاء الذي يفيض بلا حدود . . . أمي الحبيبة

إلى من في فؤادي يمشون إخوتي

إلى كل زملائي وأصدقائي

إلى كل معلم وأستاذ درسي

إلى كل من ينتظر نجاحي

إلى السائرين على طريق منهج التأصيل للعلوم الإنسانية

أهدي هذا العمل

آسيا

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين مركز الضبط و الدافعية للتعلم لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية بثانويات مدينة بوسعادة ولاية المسيلة للموسم الدراسي (2014-2015) وذلك بالإجابة على تساؤلات الدراسة التالية:

1-هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط و الدافعية للتعلم لدى التلاميذ من ذوي مركز الضبط الداخلي من عينة الدراسة؟

2-هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط و الدافعية للتعلم لدى التلاميذ من ذوي مركز الضبط الخارجي من عينة الدراسة؟

3-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين الجنسين لدى التلاميذ من ذوي مركز الضبط الداخلي من عينة الدراسة ؟

4-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين الجنسين لدى التلاميذ من ذوي مركز الضبط الخارجي من عينة الدراسة ؟

5-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين التلاميذ من ذوي مركز الضبط الداخلي والتلاميذ من ذوي مركز الضبط الخارجي؟

تم الاعتماد على المنهج الوصفي ، واستخدمنا مقياس مركز الضبط لـ (Strickland - Nowicki)

ومقياس الدافعية للتعلم لـ يوسف قطامي ، طبقت الأداتين على عينة اختيرت بطريقة عشوائية بلغت (197) تلميذ وتلميذة ممتدرسين بالسنة الثانية ثانوي ، تمت المعالجة الإحصائية عن طريق برنامج (spss) وتوصلنا إلى النتائج التالية :

-وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط والدافعية للتعلم لدى التلاميذ من ذوي مركز الضبط الداخلي من عينة الدراسة

-وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط والدافعية للتعلم لدى التلاميذ من ذوي مركز الضبط الخارجي من عينة الدراسة

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين الجنسين لدى التلاميذ من ذوي مركز الضبط الداخلي من عينة الدراسة لصالح الاناث

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين الجنسين لدى التلاميذ من ذوي مركز الضبط الخارجي من عينة الدراسة

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين التلاميذ من ذوي مركز الضبط الداخلي والتلاميذ من ذوي مركز الضبط الخارجي من عينة الدراسة لصالح مركز الضبط الداخلي

Summary of the Study:

The current study aims to reveal the exact relation between the locus of control and second-year students learning motivation at the high schools of Bou saâda city - M'sila during (2014-2015

The questions answered in this the study are:

1. Is there a statistically significant relation between the locus of control and learning motivation for the members of the internal locus of control.
2. 1. Is there a statistically significant relation between the locus of control and learning motivation for the members of the external locus of control.
- 3-Are there any statistically significant differences in learning motivation among members of the internal locus of control in the study sample?
4. Is there a statistically significant differences in learning motivation among members of the external locus of control in the study sample?
5. is there a statistically significant differences in learning motivation among members of the internal and the external locus of control?.

We relied on the descriptive method and used the locus of control scale (Strickland-Nowicki) and learning motivation scale by Yusuf Kattami. The 2 instruments were applied on a randomly chosen sample: 197 second year secondary school level pupils Data are processed by statistical software (SPSS) and wecame to the following results:

- There is a statistically significant differences in learning motivation among members of the internal and the external locus of control

- There is a statistically significant relationship between the locus of control and learning motivation for the members of the external locus of control.
- There are statistically significant differences in learning motivation among members of the internal locus of control in the study sample due to gender variable.
- There are no statistical significant differences in learning motivation among members of the external locus of control in the study sample due to gender variable.
- There is a statistically significant relationship between the locus of control and learning motivation for the members of both the internal and the external locus of control.

فهرس الموضوعات

الموضوعات	رقم الصفحة
شكر وتقدير	
إهداء	
ملخص الدراسة باللغة العربية	أ
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	ج
فهرس الموضوعات	هـ
فهرس الجداول	ط
فهرس الأشكال	ي
مقدمة الدراسة	1
الفصل الأول: إشكالية الدراسة واعتباراتها	
1- إشكالية الدراسة	06
2- فرضيات الدراسة	09
3- اهداف الدراسة	10
4- أهمية الدراسة	10
5- المفاهيم الإجرائية للبحث	10
6- دواعي اختيار الموضوع	11
7- الدراسات السابقة	11

الفصل الثاني: مركز الضبط	
59	تمهيد
60	1- تعريف مركز الضبط
62	2- فئتا مركز الضبط " داخلي - خارجي "
63	3 -أهمية مركز الضبط
65	4-مؤشرات فئتي مركز الضبط (داخلي- خارجي)
66	5-مركز الضبط وبعض المصطلحات الاخرى
69	6 - العوامل المؤثرة في تحديد مركز الضبط
71	7- نظريات مركز الضبط
83	8- خصائص الأفراد في فئتي مركز الضبط " الداخلي - الخارجي
86	9- قياس مركز الضبط
88	الدين ومركز الضبط
92	خلاصة الفصل
الفصل الثالث: الدافعية للتعلم	
101	تمهيد
102	"أ- الدافعية
102	1- تعريف الدافعية (Motivation)
103	2- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية
104	3- أنواع الدوافع
105	4 - خصائص الدافعية
106	ب- الدافعية للتعلم
106	1- تعريف الدافعية للتعلم
107	2- أنواع الدافعية للتعلم

111	3- العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم
113	4- وظائف الدافعية للتعلم
114	5- نظريات الدافعية للتعلم
119	6- أساليب استثارة الدافعية للتعلم
121	7- معوقات الدافعية للتعلم
123	خلاصة الفصل
	الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة
126	تمهيد
127	1- منهج الدراسة
127	2- حدود الدراسة
128	3- مجتمع وعينة الدراسة
129	4- متغيرات الدراسة
129	5- الدراسة الاستطلاعية
130	6- أدوات جمع البيانات
135	7- خطوات الدراسة
136	8- الأساليب الإحصائية للدراسة
137	خلاصة الفصل
	الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج
140	تمهيد

141	1 عرض نتائج الدراسة
141	1 1 عرض نتائج الفرضية الأولى
142	1 2 عرض نتائج الفرضية الثانية
143	1 3 عرض نتائج الفرضية الثالثة
144	1 4 عرض نتائج الفرضية الرابعة
145	1 5 عرض نتائج الفرضية الخامسة
146	1 - مناقشة وتفسير النتائج
146	2-1- تفسير نتائج الفرضية الأولى والفرضية الثانية
149	2-2- تفسير نتائج الفرضية الثالثة
151	2-3- تفسير نتائج الفرضية الرابعة
152	2-4- تفسير نتائج الفرضية الخامسة
155	2 - استنتاج عام
156	4- اقتراحات
158	قائمة المراجع
	الملاحق

قائمة الجداول

رقم الجدول	التعريف	الصفحة
(1)	يمثل الغزو عند وينر Weiner	96
(2)	يمثل نتائج تجربة قوة الدافع لدى الفئران	114
(3)	يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب الجنس	135
(4)	يوضح توزيع افراد عينة الدراسة حسب الجنس	136
(5)	يوضح توزيع افراد الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	137
(6)	يوضح عبارات مقياس مركز الضبط الداخلي والضبط الخارجي	138
(7)	يوضح ثبات مقياس مركز الضبط عن طريق الفا كرونباخ	140
(8)	يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس مركز الضبط	140
(9)	يوضح العبارات الإيجابية والسلبية	142
(10)	يوضح ثبات مقياس الدافعية للتعلم عن طريق الفا كرونباخ	142
(11)	يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس الدافعية للتعلم	143
(12)	يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسون بين مركز الضبط والدافعية لدى تلاميذ ذوي مركز الضبط الداخلي	149
(13)	يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسون بين مركز الضبط والدافعية لدى تلاميذ ذوي مركز الضبط الخارجي	150
(14)	يوضح قيمة اختبار الفروق t – test بين الجنسين في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ ذو مركز الضبط الداخلي	151
(15)	يوضح يوضح قيمة اختبار الفروق t – test بين الجنسين في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ ذو مركز الضبط الخارجي	152

153	يوضح قيمة اختبار الفروق في الدافعية للتعلم بين تلاميذ ذو مركز الضبط الداخلي وتلاميذ ذو مركز الضبط الخارجي	(16)
-----	---	------

قائمة الأشكال

الصفحة	التعيين	رقم الشكل
94	يوضح مخطط نظرية العزو لدى هايدر Heyder 1958	(1)



مقدمة:

أصبحت بعض المفاهيم النظرية مثل مركز الضبط من المفاهيم النظرية التي تلقي اهتماما كبيرا من قبل الباحثين في الدراسات النفسية والتربوية لأنها تؤدي دورا مميزا في تصميم البرامج النفسية والتربوية وتطبيقها وبشكل خاص في التطبيقات الإرشادية وقد طورت نظرية مركز الضبط من قبل جوليان روتر 1954 ومنذ ذلك الحين أصبحت بعدا مهما في دراسات الشخصية لأنها تعد من متغيراتها التي تهتم بالمعتقدات التي يحملها الفرد بخصوص العوامل التي تتحكم بالنتائج المهمة في حياته ، وقد اشتق روتر 1954 هذه النظرية من نظرية التعلم الاجتماعي وهي النظرية التي تحاول ان تجمع بين نظريتين مختلفتين هما النظرية السلوكية من ناحية والنظريات المعرفية من الناحية الاخرى.

ويمكن تعريف مركز الضبط بأنه الدرجة التي يدرك عندها الفرد ان المكافأة او التدعيم محكومة بقوى خارجية أو ربما تحدث مستقلة عن سلوكه ، أي بمعنى اخر ان مركز الضبط هو مدى ادراك الفرد لوجود علاقة سببية بين سلوكه وبين ما ينتج عن هذا السلوك من مكافأة او تدعيم ، وبناءا على ما سبق يمكن القول بان مركز الضبط يشير الى معتقدات الشخص واتجاهاته حول اسباب النتائج الجيدة او السيئة في مجالات الحياة المختلفة مثل الصحة او التحصيل الدراسي وغيرها فالأفراد الذين لديهم ضبط داخلي عال يعتقدون بان الاحداث تكون نتيجة لسلوكهم وأعمالهم الخاصة أي يدركون ان لديهم سيطرة أكبر على البيئة من أصحاب الضبط الخارجي الذين يعتقدون انهم تحت رحمة الظروف وغير قادرين على السيطرة أو التحكم بالأحداث التي تمر بهم لذلك فهم يعززون الالخطاء الى العمل الشاق لان ليس بإمكانهم ان يفعلوا شيئا لذلك يميلون الى اختيار التحديات الاسهل ويستسلمون سريعا ويصبح لديهم احساسا بالعجز مما يجعلهم اكثر يأسا وقل ثقة بالنفس ولا يشعرون بتحمل المسؤولية لذلك يمكن القول بأنهم يعززون العلاقات السببية في نجاحهم أو فشلهم الى مصادر خارجية مثل الحظ او الصدفة والقدرة وغير ذلك من الاسباب غير المنطقية.

ومن ثمة يمكن الافتراض ان مدى ادراك او اعتقاد الافراد بان لديهم ضبط على البيئة يؤثر في دوافعهم بصفة عامة وفي دافعيتهم للتعلم بصفة خاصة ، التي تعتبر من الموضوعات المهمة للباحثين في البيئة العربية عامة والبيئة الجزائرية بصفة خاصة وذلك بسبب انتشار واستفحال ظاهرة تدني الدافعية للتعلم عند التلاميذ خاصة في المرحلة الثانوية ، فدافعية التعلم هي التي تحرر الطاقة الانفعالية الكامنة في المتعلم وتجعله يستجيب للموقف التعليمي كما انها تؤدي الى اكتساب معارف ومهارات جديدة ومعقدة

بالإضافة الى تبني طرق فعالة في معالجة المعلومات التي يحصل عليها الطالب اثناء العملية التعليمية حيث تؤكد معظم نتائج الدراسات والبحوث التربوية والنفسية على اهمية اثارها لدى التلاميذ فنحن مطالبون بمعرفة الاسباب التي تدفع التلاميذ الى التحصيل الدراسي كما اننا مطالبون بالإطلاع على اساليب استثارة الدافعية لدى المتعلمين من اجل توظيفها في العملية التعليمية قصد بلوغ وتحقيق الاهداف التربوية ونحن نسعى في هذه الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين مركز الضبط والدافعية للتعلم لدى فئة عمرية تربوية هامة هي تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ضوء عدد من المتغيرات المنتقاة ذات العلاقة المحتملة وفقا لخطة منهجية شملت خمسة فصول كانت على الشكل الاتي :

الفصل الاول:

تناول موضوع الدراسة وأهميته حيث يتضمن تحديد الاشكالية للدراسة وتساؤلاتها وفرضياتها وأهميتها وأهدافها والتحديد الاجرائي لمفاهيم الدراسة ثم حدودها .

الفصل الثاني :

خصص لمركز الضبط حيث تناول مفهوم مركز الضبط وفئتي مركز الضبط -تعدد مؤشرات مركز الضبط -خصائص الافراد في فئتي مركز الضبط - العوامل المؤثرة في تحديد مركز الضبط - خصائص الافراد في فئتي مركز الضبط - العوامل المؤثرة في تحديد مركز الضبط -قياس مركز الضبط.

الفصل الثالث:

تناول الدافعية للتعلم شمل تعريف الدافعية -تعريف الدافعية للتعلم -خصائص الدافعية -تصنيفها أهميتها -وظائف الدافعية للتعلم - شروط الدافعية للتعلم -عناصرها -النظريات المفسرة -قياس الدافعية -اساليب زيادة الدافعية للتعلم

الفصل الرابع :

خصص لمنهجية الدراسة الميدانية يحتوي منهج الدراسة -حدود الدراسة -عينة الدراسة ووسائل جمع البيانات وأخيرا الأساليب الاحصائية.

الفصل الخامس :

خصص لعرض وتحليل النتائج ومناقشتها ثم الاستنتاج العام و الاقتراحات.



الفصل الأول: إشكالية الدراسة واعتباراتها

- 1- إشكالية الدراسة
- 2- فرضيات الدراسة
- 3- أهداف الدراسة
- 4- أهمية الدراسة
- 5- المفاهيم الإجرائية للدراسة
- 6- دواعي اختيار الموضوع
- 7- الدراسات السابقة
- 8- التعليق على الدراسات السابقة

1- إشكالية الدراسة

لقد أولت الجزائر أهمية كبرى للتعليم بصفة عامة و التعليم الثانوي بصفة خاصة ، حيث أدخلت عليه تعديلات بهدف حل العديد من المشكلات التي تعيق مساهمته في تحقيق التنمية التي ينشدها المجتمع الجزائري ولن يتحقق هذا الهدف الا من خلال توجه الجزائر إلى إعداد وتأهيل الموارد البشرية ، فالعنصر البشري وما يمتلك من طاقات خلاقة يعتبر رأس مال فكري وعاملا لا يقل أهمية عن رأس المال المادي ، فحتى يستطيع استثمار الطاقات وتوظيف القدرات والإمكانيات لابد من تنمية الشخصية الإنسانية ، لذلك معظم الدراسات النفسية دارت حول هذه الشخصية وسماتها (علي بريمة ، 2003 ، ص 336) ومن بين هذه السمات سمة مركز الضبط locus of control الذي حظي باهتمام الباحثين و الدارسين في مجالي علم النفس الاجتماعي و الشخصية ، لاسيما في الآونة الأخيرة ، إذ تبين ما لهذه السمة من قدرة على التنبؤ بدوافع الفرد وآرائه وسلوكه في مواقف الحياة المتباينة التجريبية منها و الاجتماعية ، إنها أحد الجوانب المهمة في تنظيم التوقعات الإنسانية وتحديد مصادرها فضلا عن كونها أحد المكونات البارزة في تحديد العلاقات الارتباطية بين سلوك الفرد وما يرتبط به من نتائج تساعد على ان ينظر إلى انجازاته وأعماله وإلى نجاحه أو فشله على ضوء قدراته وما يستطيع القيام به من مجهودات مبذولة ، ومثابرة في تحقيق أهدافه وما يرجوه من نتائج لسلوكه وما يتخذه من قرارات حيال هذا السلوك (عبد الفتاح دويدار ، 1991 ، ص 49)

أول من أشار إلى هذا المفهوم هو "جولييان روتر" في سياق نظريته في التعلم الاجتماعي social learning theory ومنذ ذلك الوقت قامت دراسات وبحوث عديدة على هذا المفهوم الذي يهتم بدراسة إدراك الفرد لقدرته على التحكم في مجريات الأحداث في حياته الشخصية ، وإدراكه لمسؤوليته عن النتائج التي تتمخض عن هذه الأحداث (rotter ، 1966) حيث يسلّم " روتر " في نظريته التعلم الاجتماعي و التي دمجت بين مفاهيم المدرستين السلوكية و المعرفية ، إن التعزيز يأتي أولا في توجيه السلوك الإنساني وتشكيله وهذا منطلق سلوكي ، ولكنه يضيف إليه منطلقا معرفيا ، هو أن تأثير التعزيز يعتمد على إدراك الفرد لوجود علاقة ما بين هذا التعزيز الذي حصل عليه ، وما قام به من سلوك ، إذ أن التعزيز في رأي " روتر " قد يدرك من قبل فرد آخر على انه جاء نتيجة قوى خارجية ، ومن هنا يعتبر مركز الضبط أحد أبعاد الشخصية الذي يختلف فيه الأفراد فمنهم من يربط بين التعزيز الذي يناله و السلوك الذي قام به هو شخصا وإستحق عليه هذا التعزيز ، وهؤلاء يعتبرون من ذوي الضبط الداخلي internals ومنهم من لا

يستطيع الربط بل يرجع التعزيز إلى أمور خارجية كالصدفة و الحظ و القدر ، وهؤلاء يعتبرون من ذوي

الضبط الخارجي externals (محمد عازم روي ، 1992 ، ص 10)

عرض روتر 1966 في مقالته التي قدم خلالها مقياس مركز الضبط من خلال المسح الشامل

الدراسات المرتبطة بمركز الضبط حيث أوضح معظمها ان داخلي الضبط يقضون وقتا أطولا في الأنشطة

العقلية ويظهرون ميلا اكبر نحو الاستمرار في التحصيل الأكاديمي و الانجاز و يحصلون على أعلى

الدرجات في اختبارات الذكاء و الاختبارات الأكاديمية الأخرى أكثر مما يفعل خارجي الضبط وأوضحت

العديد من الدراسات أن هناك علاقة بين مركز الضبط الداخلي و السمات الإيجابية للشخصية ، ومن

أمثلة هذه الدراسات دراسة "روبيرت آرشر " robert archer تامبا tamba (علي محمد الديب ، 1987

، ص 37)

واختلاف الأفراد في مركز الضبط لا بد ان يعكس فروقا في أنماط سلوكهم ودافعيتهم وبالأخص

دافعيتهم للتعلم التي أعطى لها برونز أهمية خاصة في التعلم وتناولها ضمن ما أسماه بالاستعداد أو

الرغبة في التعلم هذا من جهة و التعاون المتبادل بين المتعلم و الراشد من جهة أخرى ، حيث لاقى

موضوع الدافعية بصفة عامة و الدافعية للتعلم بصفة خاصة اهتماما من قبل الباحثين في مجال العلوم

الإنسانية والاجتماعية نظرا لما للدافعية من أهمية في عملية تنشيط وإثارة السلوك وتوجيهه واستمراره

لتحقيق الأهداف ولدورها في عملية التعلم و التعليم ، وإعاققتها إن لم تستثر كما ان لها أهميتها في تكامل

الشخصية ، وهي وراء الفروق الظاهرة بين الطلبة في إقبالهم على التعلم ، ومستوى النشاط الذي يبذونه

تجاه ما تقدمه لهم المدرسة من مواد دراسية ونشاطات مختلفة فمن مقبل على التعلم بنهم شديد ومن مقبل

بمستوى منخفض ومن لا يقبل على ذلك إلا أن يجر جرا (علي تعوينات ، 2009 ، ص 45)

تؤكد معظم نتائج الدراسات و البحوث التربوية و النفسية على أهمية إثارته لدى التلاميذ لذلك

تسعى المنظومة التربوية إلى تحقيقها لديهم وتمكينهم من تحمل مسؤولية تصرفاتهم وسلوكياتهم 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 بأن أي جهود لإثارة دافعية التعلم وتنمية

روح المسؤولية لدى التلاميذ لن تؤدي أكلها دون التعرف على مركز الضبط عندهم ومحاولة تربية الضبط

الداخلي لديهم من خلال عناصر العملية التعليمية التعلمية والعمل الإرشادي داخل المؤسسات التربوية

ومن بين الدراسات التي ربطت المفهومين نجد دراسة النجداوي حمود أثر دافع الإنجاز ومفهوم الذات

الأكاديمية ومواقع الضبط على الدوافع الدراسية لدى طلاب الصف التاسع في مدينة عمان سنة 1991



حيث تكونت العينة من 400 طالب فكانت النتائج وجود فروق دالة إحصائية للمتغيرات المستقلة على الدوافع المدرسية ، أما دراسة " براندي وهايدن " سنة 1975 هدفت إلى التعرف على أسباب النجاح والفشل في الامتحانات وشملت العينة 96 طالبا علم النفس التربوي وأشارت النتائج الى وجود فروق بين من نجح أو فشلوا فذكر الناجحون أن نجاحهم يعزى لمهارتهم وجهدهم بينما عزا الذين فشلوا فشلهم الى قلة المهارة وقلة الجهد وضعف الدافعية لديهم كما توصلت الدراسة الى وجود فرق بين الطلاب و الطالبات فيما يتعلق بالمهارة فقد عزا الطلاب النجاح الى المهارة أكثر من الطالبات أما دراسة " دوجلاس وبوز " 1982 هدفت إلى دراسة العوامل التي تحدد نجاح الطلبة وفشلهم الدراسي حيث تكونت العينة من 66 من الطلبة الموهوبين وأظهرت النتائج ان عامل الجهد هو أبرز محددات نجاح الطلبة وفشلهم الدراسي ، كما دلت النتائج على ان الطلبة ذوي التحصيل الأكاديمي العالي أظهروا ميلا إلى أن نجاحهم يعزى إلى عوامل الضبط الداخلي وكان أهمها عامل الجهد و القدرة (فداء سالم محمد الشافعي ، 1998 ، ص 50) بالمقابل أظهرت دراسة فاروق عبد الفتاح موسى 1987 حول العلاقة بين مركز الضبط والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة من الجنسين أن هناك ارتباطا سالبا دالا إحصائيا بين مركز الضبط و التحصيل الدراسي أي انه كلما إرتفعت الدرجات على مقياس مركز الضبط وهو هنا مصدر الضبط خارجي انخفض مستوى التحصيل الدراسي ولم يجد فروقا دالة إحصائيا في مركز الضبط بين الأعلى تحصيلًا و الأدنى تحصيلًا وهذا بالنسبة لعينة الذكور أما بالنسبة لعينة الإناث فوجد ارتباطا موجبا دالا إحصائيا بين مركز الضبط و التحصيل الدراسي بينما لم يجد فروقا جوهرية في مركز الضبط بين مرتفعات التحصيل ومنخفضات التحصيل وهذا يعني أن هناك علاقة بين الاعتقاد في الضبط الخارجي والتحصيل الدراسي المرتفع لدى عينة الإناث (بوالليف آمال، 2010 ، ص 56)

أما دراسة عبد السلام كفاقي 1982 التي يبحث فيها العلاقة بين درجة الضبط الداخلي وبعض مظاهر التفوق التحصيلي المرتبط بزيادة عالية في الدافعية للتعلم على عينة من الطلاب المصريين بكلية التربية لاختبار فرض أن الطلاب ذوي الضبط الداخلي المنخفض يصادفون الفشل التعليمي مقدرا بعدد مرات الرسوب أقل من الطلاب ممن لهم درجات ضبط داخلية مرتفعة وقد أسفرت نتائج الدراسة على ان الفروق بين المجموعتين لم تكن ذات دلالة إحصائية أما دراسة محمد سليمان بني خالد درست العلاقة بين مركز الضبط ومستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت بالادرن وقد أظهرت النتائج تفوق أفراد عينة الدراسة في مركز الضبط الخارجي ودلت النتائج على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط و التحصيل الأكاديمي حسب الجنس بينما في المستوى

الدراسي كانت العلاقة دالة ،كما أظهرت النتائج أيضا عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط الداخلي - خارجي وكل من مستوى التحصيل الأكاديمي " مرتفع - منخفض " او الجنس أو المستوى الدراسي (المرجع السابق ، ص 46) ونظرا لاختلاف نتائج الدراسات السابقة جاءت هذه الدراسة محاولة الإجابة على التساؤلات التالية:

- 1 - هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط و الدافعية للتعلم لدى التلاميذ من ذوي مركز الضبط الداخلي من عينة الدراسة ؟
- 2 - هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط و الدافعية للتعلم لدى التلاميذ من ذوي مركز الضبط الخارجي من عينة الدراسة ؟
- 3 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين الجنسين لدى التلاميذ من ذوي مركز الضبط الداخلي من عينة الدراسة؟
- 4 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين الجنسين لدى التلاميذ من ذوي مركز الضبط الخارجي من عينة الدراسة؟
- 5 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين التلاميذ من ذوي مركز الضبط الداخلي و التلاميذ من ذوي مركز الضبط الخارجي ؟

2- الفرضيات :

- 1 -توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط والدافعية للتعلم لدى التلاميذ من ذوي مركز الضبط الداخلي من عينة الدراسة.
- 2 -توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط و الدافعية للتعلم لدى التلاميذ من ذوي مركز الضبط الخارجي من عينة الدراسة.
- 3 -توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين الجنسين لدى التلاميذ من ذوي مركز الضبط الداخلي من عينة الدراسة.
- 4 -توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين الجنسين لدى التلاميذ من ذوي مركز الضبط الخارجي من عينة الدراسة.
- 5 -توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين التلاميذ من ذوي مركز الضبط الداخلي والتلاميذ من ذوي مركز الضبط الخارجي من عينة الدراسة.

3- أهداف الدراسة :

- 1- التعرف على العلاقة بين مركز الضبط الداخلي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي
- 2- التعرف على العلاقة بين مركز الضبط الخارجي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي
- 3- التعرف على الفروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي من ذوي مركز الضبط الداخلي ومركز الضبط الخارجي .
- 4- التعرف على الفروق في الدافعية للتعلم بين التلاميذ من ذوي مركز الضبط الداخلي والتلاميذ من ذوي مركز الضبط الخارجي.

4- أهمية الدراسة :

تستمد هذه الدراسة أهميتها :

من الناحية النظرية : لا توجد في حدود علم الباحثة بحوث تصدت لدراسة مركز الضبط وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ الثانوي في البيئة الجزائرية، إضافة إلى أهمية مركز الضبط في حد ذاته لكونه متغيرا أساسيا من متغيرات الشخصية يستلزم ضرورة البحث عن سبل تربية الضبط الداخلي لدى التلاميذ لما له من دور فعال وإيجابي في حياة التلميذ و المجتمع معا ، لان رعاية رأس المال البشري وحسن توجيهه هو جوهر كل تنمية وبناء .

من الناحية التطبيقية : تتمثل في الاستفادة من نتائج البحث واستخدامها في مجال التعلم و التعليم لتنمية وجهة الضبط السليمة وبالتالي إثارة الدافعية للتعلم للتلاميذ ، إضافة إلى أهمية مركز الضبط في العمل الإرشادي الذي يمارسه مستشاري التوجيه المدرسي في المؤسسات التربوية لمساعدة الطلبة على حل مشاكلهم.

5-المفاهيم الإجرائية للبحث :

- مركز الضبط :

يعرف روتر 1966مركز الضبط بمدى إدراك الفرد لوجود علاقة سببية بين السلوك وما يتلو هذا السلوك من مكافأة أو تدعيم فعند ما يدرك الفرد بان التعزيز الذي يلي أفعاله ناتج عن الحظ أو الصدفة أو القدر أو تأثير الآخرين ذوي النفوذ يسمه بمركز الضبط الخارجي أما إذا كان الفرد يدرك بأن التعزيز الذي يلي أفعاله وتصرفاته يحصل بصورة متسمة مع سلوكه أو مع سماته المميزة والدائمة فإنه يسمى بمركز الضبط الداخلي (إشراق صالح على خليل، 2015، ص12)

وفي هذه الدراسة يعرف بالدرجة التي يتحصل عليها تلميذ السنة الثانية ثانوي على مقياس مركز الضبط المطبق في الدراسة.

- دافعية التعلم :

عرفها خليل المغايطة ونادر فهمي الزيود وآخرون 1993 على أنها : حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في كل موقف تعليمي يشترك فيه قصد إشباع دوافعه للمعرفة وتحقيق ذاته (أحمد دوقه ، 2011 ، ص 12) وفي هذه الدراسة يعرف بالدرجة التي يتحصل عليها تلميذ السنة الثانية ثانوي على مقياس الدافعية للتعلم المطبق بالدراسة .

6- دواعي اختيار الموضوع :

لا شك أن هناك دراسات تناولت المتغيرين المدروسين فبعضها تناول دافعية التعلم و البعض الآخر مركز الضبط لكن الدراسات التي تناولت العلاقة بينهما وعند فئة تلاميذ الثانوي فهي قليلة في حدود علم الباحثة، نظرا لعدم وجود دراسات خاصة بالمجتمع الجزائري ربطت بين متغيري الدراسة ونظرا لطبيعة عمل الباحثة أخصائية نفسية بالصحة المدرسية لتلاميذ الثانوي فقد تم اختيار هذا الموضوع محاولة منها للتعرف على علاقة مركز الضبط بالدافعية للتعلم في ظل مرحلة الإصلاحات التي تشهدها الجزائر حاليا.

7-الدراسات السابقة

7-1-الدراسات السابقة الخاصة بمتغير مركز الضبط

7-1-1-دراسة شويعل يزيد 2012 بعنوان مركز الضبط و استراتيجيات مواجهة الضغوط

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التفاوض و التشاؤم ومركز الضبط واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة .

طبق لهذا الغرض مقياس التفاوض و التشاؤم لديمبر 1989 dymber ترجمة مجدي محمد الدسوقي 2001 ومقياس مركز ضبط روتر rotter ترجمة علاء الدين كفافي 1982 ومقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية ل بولهان وآخرون 1994 polhan على عينة مكونة 162 طالب وطالبة بواقع 98 طالبة و 64 طالب من ثلاثة جامعات هي : جامعة الجزائر 2 ، وجامعة سعد دحلب بالبلدية (القطب الجامعي بالغفرون ، وجامعة يحي فارس بالمدينة ، وقد أشارت نتائج الدراسة الى انه هناك علاقة سالبة ودالة بين التفاوض ومركز الضبط الداخلي وهناك علاقة موجبة ودالة بين التشاؤم ومركز الضبط الخارجي . (شويعل يزيد ، 2012 ، ص 12)

7-1-2 دراسة نبيلة بن الزين 2012 بعنوان : فعالية أسلوب حل المشكلات في تنمية الضبط

الداخلي لدى عينة من الطلبة في مرحلة التعليم الثانوي

تهدف الدراسة الحالية البحث عن مدى فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي يستند على أسلوب حل المشكلات في تنمية الضبط الداخلي لدى عينة من الطلبة في مرحلة التعليم الثانوي بورقلة ، وبناء على التساؤلات التي طرحت كانت الفرضيات التالية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس مركز الضبط
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مركز الضبط
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات افراد المجموعة التجريبية وافراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس مركز الضبط
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس مركز الضبط
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي و البعدي على مقياس مركز الضبط
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات افراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي و التتبعي على مقياس مركز الضبط

للتأكد من صحة فرضيات الدراسة تم استخدام الأدوات التالية :

*مقياس مركز الضبط (الخاص بالمجال الدراسي) من إعداد الباحثة

*برنامج إرشادي معرفي سلوكي يستند على أسلوب حل المشكلات في تنمية الضبط الداخلي لدى

عينة الدراسة من إعداد الباحثة

*استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة لعبد الكريم قريشي

وبعد التأكد من صلاحية الأدوات للاستخدام من خلال دراسة خصائصها السيكمترية تم تطبيق مقياس

مركز الضبط على عينة الدراسة التي تكونت من 108 طالبة في السنة الاولى ثانوي جذع مشترك علوم

وتكنولوجية بثانوية مالك بن نبي بورقلة

ولقد تكونت عينة البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي الذي يستند على أسلوب حل المشكلات في تنمية الضبط الداخلي من 28 طالب تم اختياره من ذوي الضبط الداخلي المنخفض وقد تم توزيعهم على مجموعتين مجموعة تجريبية (ن = 14) ومجموعة ضابطة (ن = 14) حيث تلقت المجموعة الأولى البرنامج الإرشادي في حين لم تتلق المجموعة الثانية أي تدخل إرشادي ولقد أخذت القياسات القبلية والبعدية والتتبعية على مقياس مركز الضبط ولقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج spss للعلوم الاجتماعية في نسخته السابقة السابع عشر وكانت النتائج كالتالي :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي على مقياس مركز الضبط لصالح القياس البعدي
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات افراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مركز الضبط .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية وافراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس مركز الضبط لصالح المجموعة التجريبية
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات افراد المجموعة التجريبية وافراد المجموعة الضابطة في القياس التتبعي على مقياس مركز الضبط لصالح المجموعة التجريبية
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات افراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي و البعدي على مقياس مركز الضبط
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات افراد المجموعة الضابطة في القياسين البعدي و التتبعي على مقياس مركز الضبط

3-1-7 دراسة محمد العلياني 2011 بعنوان : وجهة الضبط و الأسلوب المعرفي و العجز المتعلم

لدى طلاب المرحلة المتوسطة و التي هدفت إلى معرفة الفروق في مركز الضبط و الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) و العجز المتعلم لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم و العاديين بالإضافة للتعرف على العلاقة بين كل من مركز الضبط و الأسلوب المعرفي ومركز الضبط والعجز المتعلم و الأسلوب المعرفي و العجز المتعلم لدى عينة من الطلبة المكونة من 206 طالب تم تقسيمهم إلى مجموعتين : مجموعة الطلبة العاديين وبلغ عددهم 117 طالبا في المرحلة المتوسطة ومجموعة الطلبة ذوي صعوبات التعلم وبلغ عددهم 89 طالبا في المرحلة المتوسطة وبعد تطبيق مقياس مركز الضبط ومقياس العجز

المتعلم (إعداد الباحث) واختبار تجاوز الأشكال المألوفة (الفرماوي 1985) توصلت الدراسة إلى وجود فروق في مركز الضبط بين طلاب العينة من ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من العاديين وهي تشير إلى أن العاديين يميلون لأن يكونوا من ذوي مركز الضبط الداخلي بينما صعوبات التعلم يميلون لأن يكونوا ذوي مركز ضبط خارجي كما أشارت الى عدم وجود علاقة بين مركز الضبط و الأسلوب المعرفي لدى عينة الدراسة كما أشارت النتائج الى وجود علاقة بين مركز الضبط و العجز المتعلم لدى عينة الدراسة، حيث كلما اتجه مركز الضبط لأن يكون خارجيا زاد احتمال الإصابة بالعجز المتعلم بالإضافة لوجود علاقة بين الأسلوب المعرفي و العجز المتعلم لدى العينة (العلياني محمد ، 2011 ، ص13)

7-1-4 دراسة شهد مسعود 2011 : هدفت الى تحديد العلاقة بين مركز الضبط والشعور بالأمن النفسي من طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين لدى عينة مكونة من 150 طالبا وطالبة مستخدمة أداتين هما مقياس روتر للضبط الداخلي - الخارجي ومقياس ماسلو للأمن النفسي وأوضحت النتائج أن 42.7 % من الطلبة لديهم مركز ضبط خارجي و ان 37.3% من الطلبة لديهم مركز ضبط غير محدد في حين أن هناك 20 % من الطلبة لديهم مركز ضبط داخلي كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق في مركز الضبط لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس كما أوضحت الدراسة أنه كما زاد الشعور بالأمن النفسي كان مركز الضبط لدى الطلبة داخليا (مسعود شهد ، 2004 ، ص 11)

7-1-5 دراسة بوزرزور حمزة 2010 بعنوان دور التداخل بين مركز الضبط ومستوى الطموح في إدراك الضغط النفسي لدى الطلبة الجامعيين

تهدف الدراسة الحالية الى الكشف عن الدور الذي يلعبه كل من مركز التحكم ومستوى الطموح كسمتين من سمات الشخصية في إدراك الضغط النفسي و التأثير به لدى عينة من الطلبة الجامعيين وكذلك التعرف على دور التداخل بين هذين السمتين وما ينتج عنه من تأثير على الضغط النفسي المدرك إضافة بعض العوامل الفردية كالجنس والتخصص الدراسي ونوع الإقامة أثناء فترة الدراسة الجامعية أجريت الدراسة على عينة من الطلبة قوامها 287 طالبا من الجنسين يدرسون بكل من :جامعة الجزائر 01 ، جامعة الجزائر 02 ،جامعة الجزائر 03 .

أستخدم لجمع البيانات ثلاثة مقاييس أساسية هي مقياس إدراك الضغط النفسي لـ (ليفينستين) ومقياس مركز التحكم لـ (روتر) ومقياس مستوى الطموح لـ (سمية محمد الصالح برهومي)
كشفت نتائج الدراسة عن :

- وجود فروق في إدراك الضغط النفسي بين الطلبة ذوي مركز التحكم الداخلي و الطلبة ذوي مركز التحكم الخارجي لصالح الداخليين

- وجود فروق في إدراك الضغط النفسي بين عينة الطلبة ذوي مركز التحكم الداخلي و مستوى الطموح المرتفع وعينة الطلبة ذوي مركز التحكم الخارجي ومستوى الطموح المنخفض لصالح العينة الأولى .

(بوزرزور حمزة ، 2010 ، ص 04)

6-1-7 دراسة كيرك باترك وشونتا krirk patrik & shonta 2008 بعنوان العلاقة بين النجاح

الأكاديمي وموقع التحكم

تكونت العينة للدراسة من 96 طالبا

أظهرت نتائج الدراسة أن موقع التحكم الداخلي يؤثر تأثيرا أكبر في النجاح الأكاديمي للطلاب مقارنة بموقع التحكم الخارجي

7-1-7 دراسة أجوا وتيرمان ugwak é turman 2007 بعنوان اثر العناصر السببية في جهة

التحكم والرضا عن التحصيل الأكاديمي

أجريت الدراسة على عينة مكونة من 210 طالب أجنب يدرسون في ولاية اورجون الأمريكية. أظهرت نتائج الدراسة أن غالبية الطلاب يعززون النجاح إلى الأسباب الداخلية وهناك علاقة دالة بين موقع التحكم وبين رضا الطلاب عن التحصيل الأكاديمي .

8-1-7 دراسة بوس وتايلر boss & taylor بعنوان العلاقة بين جهة الضبط و البرنامج

الأكاديمي و الجنس

تمت الدراسة على 267 طالبا من طلاب المرحلة الثانوية وأظهرت النتائج علاقة ترابطية بين جهة الضبط وبين المستوى الأكاديمي للطلاب المشاركين في الدراسة ، ولم تظهر علاقة دالة إحصائية بين وجهة الضبط و جنس الطالب (إشراق صالح علي خليل ، 2015 ، ص 51)

9-1-7 دراسة بوالليف آمال 2009 بعنوان : مركز الضبط وعلاقته بالتفوق الدراسي تهدف هذه

الدراسة الى معرفة مدى الدلالة الإحصائية للعلاقة بين مركز الضبط و التفوق الدراسي الجامعي من خلال المقارنة بين عينتين مختلفتين (طلبة العلوم الاجتماعية ، وطلبة العلوم الطبية) ولقد تم طرح الأسئلة التالية :

- هل توجد علاقة بين مركز الضبط و التفوق الدراسي الجامعي ؟



- هل توجد علاقة بين مركز الضبط و التخصص الجامعي ؟
 - هل توجد علاقة بين مركز الضبط وبعض الخصائص المتعلقة بالفرد (الجنس ، المستوى الثقافي للوالدين ، ومكان الإقامة) ؟
 - انتهت الدراسة الى ما يلي :
 - توجد علاقة دالة احصائية بين مركز الضبط و التفوق الدراسي الجامعي
 - يختلف مركز الضبط اختلافا دالا حسب اختلاف التخصص الجامعي (بين طلبة العلوم الاجتماعية و الطبية ...) بحيث ان طلبة العلوم الطبية يميلون أكثر الى الضبط الداخلي
 - لاتوجد علاقة دالة بين مركز الضبط وبعض المتغيرات المتعلقة بالأفراد ، كالجنس ، المستوى الثقافي للوالدين ، ومكان الإقامة (بواليف امال ، 2009 ، ص 124)
- 7-1-10 دراسة نبيلة بن الزين 2005 بعنوان : مركز الضبط لدى الطلبة المتفوقين و المتأخرين دراسيا 2005**
- يهتم البحث الحالي بدراسة مركز الضبط لدى الطلبة المتفوقين دراسيا و المتأخرين 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 ؟
- هل توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا على مقياس مركز الضبط ؟
- وتم التوصل من خلال هذا البحث الى :
- توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا على مقياس مركز الضبط
 - لا توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة الذكور المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الإناث المتفوقات دراسيا على مقياس مركز الضبط ؟
 - لا توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة الذكور المتأخرين دراسيا ومتوسط درجات الإناث المتأخرات دراسيا على مقياس مركز الضبط ؟
 - توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الاكاديمي على مقياس مركز الضبط ؟



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

(نبيلة بن الزين ، 2005 ، ص 04)

11-1-7 دراسة إياس عطية نمر العبادي ، 2003 بعنوان : أثر كل من دافع الانجاز وموقع الضبط ومفهوم الذات و التنشئة الأسرية على التفكير الابتكاري لدى طلبة المدارس الثانوية في الأردن تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر كل من دافع الانجاز وموقع الضبط ومفهوم الذات و التنشئة الأسرية على التفكير الابتكاري لدى طلبة المدارس الثانوية في الاردن ، وقد اختير لهذا الغرض عينة عشوائية عنقودية مكونة من (724) طالبا وطالبة موزعين على متغيرات الدراسة ، وقد تمت المعالجات الإحصائية عن طريق الحزمة الإحصائية للعلوم التربوية (spss) حيث توصلت الدراسة الى النتائج التالية :

- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الضبط الداخلي ومتوسطات درجات الطلاب ذوي الضبط الخارجي على اختبارات تورنس للتفكير الابتكاري ، حيث بلغت قيم ف (0.042) (إياس عطية نمر العبادي ، 2003 ، ص 14)

12-1-7 دراسة قهار صبرينة زوجة سادات أكتوبر 2002 بعنوان تأثير مركز التحكم والجنس على تجارب الفشل و النجاح دراسة تجريبية

تهدف هذه الدراسة الى البحث في العلاقة الممكنة بين بعد مركز التحكم و التعرض الى مواقف تجريبية غير قابلة للتحكم والى الكشف عن مدى انتقال اثر الفشل من مهمة لأخرى من خلال الأسئلة التالية :

- هل توجد فروق بين ذوي التحكم الداخلي و الخارجي في الاستجابة للفشل او النجاح ؟
- هل تختلف هذه الفروق لاختلاف العينة ؟
- هل هناك انتقال اثر الفشل من مهمة إلى مهمة أخرى لاحقة ؟

فرضيات الدراسة :

فرضية 01 : يوجد تفاعل ما بين مركز التحكم الداخلي والخارجي و الجنس و الأداء (الفشل -

النجاح) مع الأداء اللاحق

فرضية 02 : توجد فروق دالة ما بين أصحاب الوجهة الداخلية وأصحاب الوجهة الخارجية في الفشل

فرضية 03 : توجد فروق دالة ما بين أصحاب الوجهة الداخلية الناجحين وأصحاب الوجهة الخارجية

الناجحين في تأدية مهمة ثانية .

فرضية 04 : بعد تجريبه فاشلة ينجح الداخليين أكثر من الخارجيين

فرضية 05 : توجد فروق دالة في المهمة اللاحقة ما بين الفاشلين والناجحين

فرضية 06 : توجد فروق دالة ما بين الذكور و الإناث الفاشلون وأصحاب الوجهة الداخلية في تأديتهم

لمهمة لاحقة

فرضية 07 : توجد فروق دالة ما بين الذكور والإناث ذوو الوجهة الداخلية و الناجحين في تأديتهم

مهمة لاحقة .

فرضية 08 : توجد فروق دالة ما بين الذكور والإناث ذوو الوجهة الخارجية و الفاشلين في تأديتهم

لمهمة لاحقة .

فرضية 09 : توجد فروق دالة ما بين الذكور والإناث الناجحون ذوو الوجهة الخارجية في تأديتهم مهمة

لاحقة .

*منهج البحث : منهج تجريبي

* العينة : عينة المتطوعين طلبة من كلية العلوم الاجتماعية ببوزريعة 94 طالب

* أدوات جمع البيانات :

- مقياس مركز التحكم لروتر 1966

- سلسلة العبارات الثلاث

- سلسلة العبارات السبع

- اختبار p,M 38 raven " لرافن "

الأساليب الإحصائية:

- تحليل التباين anova

- اختبارات ،متوسطات حسابية ،الانحرافات المعيارية



*** النتائج :**

- لا يوجد أي تأثير لكل من مركز التحكم ،النجاح او الفشل و الجنس على النجاح أو الفشل في المهمة الثانية

- الخارجيين أكثر فشلا من الداخليين

- لا فرق ما بين الداخليين و الخارجيين بعد نجاحهم في التجربة اللاحقة

- بعد الفشل ينجح الداخليون أكثر من الخارجيون

- توجد فروق ما بين الفاشلين و الناجحين

- لا يؤثر الجنس على الفشل او النجاح

- لا يؤثر الجنس على مركز التحكم (قهار صبرينة ، 2002 ، ص 16)

7-1-13 دراسة سمر صلاح محمد العالم 1999 بعنوان : العلاقة بين مركز الضبط لدى معلم اللغة

الانجليزية والتحصيل الأكاديمي لطلبة الصف العاشر في محافظة نابلس :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اعتقادات معلمي اللغة الانجليزية للصف العاشر في محافظة

نابلس.

وقد حاولت هذه الدراسة تحقيق ذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية :

السؤال الأول :

✓ ما هي درجة مركز الضبط لدى معلمي اللغة الانجليزية للصف العاشر في محافظة نابلس حسب

مقياس مركز الضبط؟

السؤال الثاني :

✓ هل يوجد علاقة ارتباطية بين درجتي مركز الضبط لدى معلمي اللغة الانجليزية حسب مقياس

مركز الضبط ؟

السؤال الثالث :

✓ هل يختلف مركز الضبط المقاس حسب مقياس (روتر) لدى معلمي اللغة الانجليزية في محافظة

نابلس تبعا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة ؟

السؤال الرابع:

✓ هل يختلف مركز الضبط المقاس حسب مقياس TLC لدى معلمي اللغة الانجليزية في محافظة

نابلس تبعا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة ؟

ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار مجتمع معلمي اللغة الانجليزية للصف العاشر في محافظة نابلس حيث بلغ عددهم 24 معلما ومعلمة وكذلك تم اختيار طلابهم في الصف العاشر وبلغ عددهم 2591 طالبا وطالبة وتم الحصول على نتائج طلابهم في الفصل الثاني من العام الدراسي 1997_1998.

وبعد جمع بيانات عولجت إحصائيا باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS وذلك باستخدام المتوسطات الحسابية ومعامل ارتباط بيرسون وأظهرت الدراسة النتائج التالية :

- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين مركز الضبط لمعلمي اللغة الانجليزية في محافظة نابلس حسب مقياس (روتر) وبين تحصيل طلبتهم في اللغة العربية
- _ لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين مركز الضبط لمعلمي اللغة الانجليزية في محافظة نابلس حسب مقياس (TLC) وبين تحصيل طلبتهم في اللغة العربية
- ان جميع المعلمين والمعلمات باختلاف مؤهلاتهم كانوا من أصحاب الضبط الخارجي وان اعلى مركز ضبط خارجي كان عند المعلمين من حملة شهادة الماجستير ويليهم حملة شهادة دبلوم فأقل ومن ثم حملة شهادة البكالوريوس وأخيرا حملة شهادة دبلوم التأهيل العالي وهذه النتيجة تعني ان المعلمين من حملة شهادة دبلوم التأهيل العالي هم أكثر المعلمين داخلية على مقياس مركز الضبط لروتر .
- بينما كان أكثر المعلمين خارجية على مقياس مركز ضبط المعلم tlc هم المعلمون من حملة شهادة دبلوم التأهيل العالي ويليهم حملة شهادة البكالوريوس ، يليهم حملة شهادة الماجستير وأخيرا المعلمون من حملة شهادة دبلوم فأقل .

7-1-14 دراسة فداء سالم محمد شافعي 1998 بعنوان :علاقة مركز الضبط بالقدرة على حل

المشكلات لدى طلبة الجامعة النجاح الوطنية بنابلس بالضفة الغربية :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مفهوم مركز الضبط ومفهوم القدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية بنابلس كما هدفت إلى دراسة كل منها اعتمادا على متغيرات " الجنس التخصص الأكاديمي المستوى الدراسي ومنطقة السكن "

ومن اجل تحقيق هذه الأهداف تم اختيار عينة الدراسة من طلبة جامعة النجاح الوطنية بنابلس بالضفة الغربية حسب الطريقة الطبقية العشوائية ومن المستويات الدراسية الثانية والثالثة والرابعة حيث بلغ عددهم 241 طالبا وطالبة منهم 26 طالبا و 48 طالبة، مستوى سنة دراسة ثانية و 40 طالبا 34 طالبة مستوى

سنة دراسية ثالثة و 22 طالبا و 26 طالبة مستوى سنة دراسية رابعة موزعين على تخصصات الهندسة والعلوم كاتجاه علمي والآداب والتربية كاتجاه أدبي ويمثلون جميع مناطق السكن (مدينة، قرية، مخيم) حسب الطريقة الطبقيّة العشوائية

وقد قامت الباحثة باستخدام مقياس روتر للضبط الداخلي والخارجي والمغرب ليلاءم البيئة الفلسطينية كما استخدمت مقياس هبزر وبترسين والمغرب ليلاءم البيئة الفلسطينية وذلك لقياس القدرة على حل المشكلات وبعد ان تم جمع البيانات وتحليلها ومعالجتها إحصائيا توصلت الباحثة الى نتائج الدراسة التالية:

_ وجود فروق ذات دلالة احصائية لدى عينة الدراسة في مركز الضبط تعزى للجنس لصالح الإناث الأكثر الخارجية في الضبط

_ عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لدى عينة الدراسة في مركز الضبط تعزى للتخصص الأكاديمي

_ عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لدى عينة الدراسة في القدرة على حل المشكلات تعزى للتخصص الأكاديمي

_ عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لدى عينة الدراسة في مركز الضبط تعزى للمستوى الدراسي وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مركز الضبط والقدرة على حل مشكلات لدى عينة الدراسة بمعنى انه كلما زادت الخارجية لدى أفراد العينة كلما قلت القدرة على حل المشكلات لديهم الا أنها علاقة غير دالة إحصائيا عند مستوى ($a=0.05$) ، (فداء سالم محمد الشافعي، مرجع سابق ، ص 25)

7-1-15 دراسة عبير إبراهيم سرحان 1996 بعنوان : العلاقة بين مفهوم الذات ومركز الضبط لدى الطلبة الجامعيين في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية

تعتبر دراسة مفهوم الذات ومركز الضبط من الموضوعات الهامة التي ما زالت تحتل المراكز الأولى في البحوث النفسية والشخصية.

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين مفهوم الذات ومركز الضبط لدى الطلبة الجامعيين في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية كما هدفت الى دراسة مفهوم الذات لدى الطلبة اعتمادا على متغيرات (الجامعة، الجنس، التخصص، المستوى الدراسي، المنطقة السكنية) والى دراسة مركز الضبط لدى الطلبة اعتمادا على متغيرات (الجامعة، الجنس، التخصص، المستوى الدراسي، المنطقة السكنية)



ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة عشوائية طبقية من طلبة جامعة النجاح الوطنية جامعة بيرزيت، جامعة بيت لحم، جامعة الخليل، جامعة القدس (كلية المهن الطبية) وبلغ عدد الطلبة 269 طالبا وطالبة منهم 133 طالبا و 132 طالبة من مستويين هما مستوى سنة ثانية ومستوى سنة رابعة موزعين على تخصصات إدارة الأعمال الهندسة المدنية، الفقه والتشريع التمريض العلاج الطبيعي، الرياضيات ولدراسة مفهوم الذات قامت الباحثة بتطبيق مقياس كوبر سميث والمغرب ليلائم البيئة الأردنية، كما قامت الباحثة بتقنين المقياس على البيئة الفلسطينية.

كما طبق عليهم مقياس روتر للضبط الداخلي والخارجي والمغرب ليلائم البيئة الفلسطينية وبعد جمع البيانات وتحليلها ومعالجتها إحصائيا توصلت الباحثة إلى النتائج التالية :

- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة الذكور والطلقات الإناث في مركز الضبط اذ تبين ان الذكور أكثر داخلية من الإناث في جميع الجامعات التي تمت دراستها.
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة في مركز الضبط تعزى للتخصص.
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة مستوى سنة رابعة وطلبة مستوى سنة الثانية في مركز الضبط.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مفهوم الذات ومركز الضبط فالأفراد الذين يحملون مفاهيم ايجابية عن ذواتهم يتمتعون بمركز داخلي للضبط والأفراد الذين يحملون مفاهيم سلبية عن ذواتهم يتمتعون بمركز خارجي للضبط (عبير إبراهيم سرحان، 1996، ص11)
- 16-1-7 دراسة أمل الأحمد بعنوان مركز الضبط وعلاقته بمتغيري الجنس والتخصص العلمي 1996 دمشق:

حيث طرحت الإشكالية التالية :

- ما نوع الضبط السائد لدى أفراد عينة البحث داخلي أو خارجي ؟
- ما علاقة مركز الضبط بمتغير الجنس لدى أفراد عينة البحث بشكل عام وداخل الكلية الواحدة بشكل خاص؟

فرضيات البحث :

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة في الكليات وكليات العلوم الاجتماعية من حيث علاقة مركز الضبط بمتغير التخصص العلمي عند مستوى دلالة قدره 5 %



- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين طلبة كلية التربية من حيث علاقة مركز الضبط بمتغير الجنس عند مستوى دلالة قدره 5 %
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين طلبة كلية الاداب من حيث علاقة مركز الضبط داخلي خارجي بمتغير الجنس عند مستوى دلالة 5 %
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين طلبة كلية الصيدلة من حيث علاقة مركز الضبط داخلي خارجي بمتغير الجنس عند مستوى دلالة قدره 5 %
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة في الكليات العلمية وكليات العلوم الاجتماعية من حيث علاقة مركز الضبط داخلي خارجي بمتغير الذكورة عند مستوى دلالة قدره 5 %
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة في الكليات العلمية وكليات العلوم الاجتماعية من حيث علاقة مركز الضبط داخلي خارجي بمتغير الأنوثة عند مستوى دلالة قدره 5 %

منهج البحث : منهج وصفي ترابطي :

عينة البحث : شملت عينة البحث ثلاث مجموعات اختيرت بالطريقة العرضية وتألفت المجموعة الواحدة من مائة طالب وطالبة أي 300 طالب وطالبة للعينة ككل من طلبة السنة الثانية في كليات الآداب والتربية والصيدلة بجامعة دمشق.

أدوات جمع البيانات : مقياس مركز الضبط لجوليان روتر

الأساليب الإحصائية : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ،اختبار ت

*** نتائج الدراسة :**

* لا توجد فروق دالة إحصائية بين الطلبة في الكليات الثلاث من حيث علاقة مركز الضبط بمتغير التخصص العلمي.

* لا توجد فروق دالة إحصائية بين مركز الضبط ومتغير الجنس داخل كل من كليتي الآداب والتربية.

* وجود فروق دالة إحصائية بين مركز الضبط ومتغير الجنس لدى أفراد العينة في كلية الصيدلة.

* لا توجد فروق دالة إحصائية بين مركز الضبط داخلي خارجي وكل من متغيري الأنوثة والذكورة لدى

أفراد العينة. (أمل الأحمد ، مرجع سابق،ص207)

7-1-17 دراسة سليم يعقوب 1988 بعنوان أثر التحصيل الأكاديمي والجنس في مركز الضبط

ومفهوم الذات :

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي اثر التحصيل الأكاديمي والجنس في مركز الضبط ومفهوم الذات وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين : هل هناك فروقات دالة إحصائية في متوسطات علامات الطلبة على مقياسي مركز الضبط ومفهوم الذات تعزى إلى التحصيل الأكاديمي ؟
أما السؤال الثاني فهو : هل هناك فروقات دالة إحصائية في متوسطات علامات الطلبة على مقياسي مركز الضبط ومفهوم الذات تعزى الى الجنس ؟

ولتحقيق هدف الدراسة تم إختيار 921 طالب وطالبة من طلبة الصف الثالث الإعدادي في المدارس الحكومية في مدينة اربد ثم اخذ المعدل التراكمي لكل فرد من أفراد عينة الدراسة من السجلات المدرسية وتبعاً لذلك تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات : مجموعة الطلبة ذوي التحصيل المرتفع ومجموعة الطلبة ذوي التحصيل المتوسط ومجموعة الطلبة ذوي التحصيل المنخفض كما تم توزيع أفراد العينة حسب الجنس على مجموعتين مجموعة الطلاب الذكور ومجموعة الطالبات الإناث بعدئذ قام الباحث بتطبيق مقياس روتر للضبط الداخلي الخارجي والمعرب ليلائم البيئة الأردنية ، كما طبق عليهم مقياس مفهوم الذات لبيرس هارس والمعرب ليلائم البيئة الأردنية ، أيضاً استخدم تحليل التباين الأحادي متعدد المتغيرات (manova) لمعرفة اثر التحصيل الأكاديمي في مركز الضبط ومفهوم الذات فأظهرت النتائج وجود فروقات دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياسي مركز الضبط ومفهوم الذات تعزى إلى التحصيل الأكاديمي ولدى استخدام التحليل التباين أحادي المتغير (univariialo_anova) على كل من المتغيرين التابعين (مركز الضبط ومفهوم الذات) بشكل منفرد أظهرت النتائج وجود فروقات دالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة الثلاثة على كل من المقياسين.

ولكشف الفروقات بين مجموعات الدراسة على مقياس مركز الضبط استخدم اختيار شافيه للمقارنات البعدية ، فأشارت النتائج إلى وجود فروقات داله إحصائية بين مجموعة الطلبة ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع الذين اظهروا ميلا نحو الضبط الداخلي. (سليم يعقوب ، 1988 ، ص12)

7-1-18 دراسة ديوك وناويكي "duke nowieki1974" بعنوان إثبات التوقع النظري للعلاقة

بين مركز التحكم والتحصيل باستخدام اختبار جديد لقياس مركز التحكم وهو ANSIE ومعرفة اثر الجنس على هذه العلاقة وتكونت العينة من 48 طالبا جامعا منهم 22 ذكور و 26 إناث بإحدى الجامعات الأمريكية

وكانت الأدوات المستخدمة هي :

أ_ مقياس اختبار روتر "rotter"

ب_ مقياس اختبار ديوك وناويكي duke nowiki للراشدين ANSIE لقياس مركز التحكم للعينة

وأوضحت النتائج ان :

- وجود علاقة دالة موجبة دالة بين مركز التحكم الداخلي والتحصيل لدى الذكور .
- وكذلك في حال تطبيق اختبار ANSIE لقياس مركز التحكم في حين لم توجد اية علاقة بين التحصيل ومركز التحكم سواء لدى الذكور أو الإناث في حال استخدام اختبار روتر rotter لقياس مركز التحكم
- وجود علاقة دالة موجبة بين مركز التحكم الخارجي والتحصيل لدى الإناث في حال تطبيق اختبار ANSIE (خالد عبيد الرشيد، 2008، ص63)

2-7 الدراسات السابقة الخاصة بمتغير دافعية التعلم

1-2-7 دراسة سوزان أحمد سلمان التميمي 2012 بعنوان جودة أداء المعلمة وعلاقتها بالدافعية

للتعلم من وجهة نظر الطالبات لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمحافظة الطائف

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن طبيعة العلاقة القائمة بين جودة أداء المعلمات والدافعية للتعلم من وجهة نظر الطالبات لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بقسميه العلمي والأدبي، قوامها (400) طالبة، اختيرت العينة طبقية عشوائية بمدارس التعليم العام بمحافظة الطائف، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والسببي المقارن، ومن الأدوات: مقياس الدافعية للتعلم (تعريب سليمان، 1989) و (تقنين الرافي، 2009) على البيئة السعودية، ومقياس جودة أداء المعلمة (إعداد الباحثة) الذي يتألف من (89) عبارة تمثل مؤشرات تتوزع على سبعة معايير للجودة الشاملة لأداء المعلمة، ومن الأساليب الإحصائية: النسب المئوية، والمتوسط الحسابي، ومعاملات الارتباط، واختبار "ت"، وتحليل التباين الأحادي، والانحدار المتعدد. وقد تمت الإجابة على التساؤلات والتحقق من الفروض، فجاءت النتائج كما يلي:

- أن مستوى جودة أداء المعلمات من وجهة نظر عينة البحث متوسط إذ بلغت نسبة الطالبات اللاتي قيمن أداء معلمتهن بدرجة متوسطة (57 %) فقط.
- تقييم درجة تطبيق معايير جودة أداء المعلمة من وجهة نظر عينة البحث جاء لصالح جودة أداء المعلمة في معيار الشخصية بنسبة (63 %)، يليه معيار الشرح وطرق التدريس بنسبة (61 %)

، ثم معيار التواصل مع الطالبات بنسبة (59 %)، بينما جاء في معيار البيئة الصفية بنسبة (58 %) ، يليه معيار التقويم والاختبارات بنسبة (55 %)، ثم معيار إدارة التفاعل الصفية بنسبة (53 %)، بينما انخفضت النسبة إلى (45 %) في معيار المعلمة والمجتمع، مما يشير إلى مستوى جودة متوسط.

- أن مستوى الدافعية لدى عينة البحث متوسط إذ بلغت نسبة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للدافعية للتعلم (67 %)، أما فيما يخص الأبعاد فقد جاء التقييم لصالح بعد الإجماعية بنسبة (75 %) ، يليه بعد الدفء بنسبة (72 %) ، ثم بعد الطاعة بنسبة (70 %) ، والبعد الرابع هو المسؤولية بنسبة مئوية (66 %) ، أما الكفاءة بنسبة (62 %)، ثم الميل بنسبة (58 %) ، مما يشير إلى مستوى دافعية متوسطة.
- توجد علاقة طردية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لكل من: جودة أداء المعلمات والدافعية للتعلم لدى عينة البحث بلغت قيمتها (0,947) ، كما توجد علاقة طردية تربط أبعاد الدافعية للتعلم بمعايير جودة أداء المعلمة.
- توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط الدرجة الكلية ودرجة بعض المعايير لجودة أداء المعلمات (التواصل، الشرح وطرق التدريس، المعلمة والمجتمع) تبعاً للتخصص ولصالح طالبات التخصص الأدبي، بينما لا تظهر هذه الفروق في أربعة معايير هي: الشخصية ، التقويم والاختبارات، إدارة التفاعل الصفية، والبيئة الصفية.
- توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط الدرجة الكلية لجودة أداء المعلمات، ومتوسط درجات بعض المعايير (الشخصية، إدارة التفاعل الصفية، المعلمة والمجتمع) تبعاً للتقدير العام ولصالح الطالبات ذات التقدير الجيد.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات الأبعاد ومتوسط الدرجة الكلية لدافعية التعلم، تبعاً للتخصص والتقدير العام.
- يمكن التنبؤ بمستوى الدافعية للتعلم لدى عينة البحث من خلال درجات بعض معايير جودة أداء المعلمات، هذه المعايير مرتبة حسب الأهمية كالتالي: جودة التواصل مع الطالبات، جودة البيئة الصفية، وجودة التقويم والاختبارات.

يستدل من النتائج السابقة على أهمية رفع مستوى أداء المعلمات، لرفع مستوى الدافعية لدى الطالبات، واختتم البحث بعدد من التوصيات منها: إيجاد نظام شامل لتقييم المعلمة – رخصة لمزاولة

مهنة التعليم وتطوير المعلمة - وإعداد مشاريع مهنية للطالبات في المرحلة الثانوية لزيادة دافعيتهن نحو

التعلم. (سوزان أحمد سلمان التميمي، 2012 ، ص 21)

7-2-2 دراسة عائشة بوزيد 2010 بعنوان: علاقة أنماط الدافعية للتعلم بإستراتيجيات التعلم

(المعرفية الما وراء المعرفة) لدى الطلبة الجامعيين.

مشكلة البحث: تتلخص مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

- هل تختلف العلاقة بين أنماط الدافعية والاستراتيجيات المعرفية والميتا معرفية باختلاف الجنس؟
- هل توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية الداخلية واستراتيجيات التعلم المعرفية لدى الطلبة الجامعيين؟
- هل توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية الداخلية والاستراتيجيات الما وراء المعرفة لدى الطلبة الجامعيين؟
- هل توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية الخارجية والاستراتيجيات المعرفية لدى الطلبة الجامعيين؟
- هل توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية الخارجية والاستراتيجيات الما وراء المعرفة لدى الطلبة الجامعيين؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين اللادافعية والاستراتيجيات المعرفية لدى الطلبة الجامعيين؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين اللادافعية والاستراتيجيات الما وراء المعرفة لدى الطلبة الجامعيين؟

فرضيات البحث: اعتمدت الباحثة على الفرضيات التالية:

- تختلف العلاقة بين أنماط الدافعية والاستراتيجيات المعرفية والميتا معرفية باختلاف الجنس.
- لا توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية الداخلية والاستراتيجيات المعرفية لدى الطلبة الجامعيين.
- لا توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية الداخلية والاستراتيجيات الما وراء المعرفة لدى الطلبة الجامعيين.
- لا توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية الخارجية والاستراتيجيات المعرفية لدى الطلبة الجامعيين.
- لا توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية الخارجية والاستراتيجيات الما وراء المعرفة لدى الطلبة الجامعيين.

- لا توجد علاقة ارتباطية موجبة بين اللادافعية والاستراتيجيات المعرفية لدى الطلبة الجامعيين.
- لا توجد علاقة ارتباطية موجبة بين اللادافعية والاستراتيجيات المعرفية لدى الطلبة الجامعيين.

طريقة البحث: قامت الباحثة في البداية ببناء المقاييس التالية:

- مقاييس الدافعية الداخلية.
- مقاييس الدافعية الخارجية.
- مقاييس الاستراتيجيات المعرفية.
- مقاييس الاستراتيجيات الميتا معرفية.

اتبعت الباحثة في طريقة بناء المقاييس الخطوات التالية:

- جمع أكبر عدد ممكن من المقاييس التي في الدراسات السابقة حول نفس المتغيرات لكن الاختلاف إما في التوجه نحو العمل أو نحو القراءة وعلى عينة مختلفة كالأطفال هذا فيما يخص الدافعية أما فيما يخص استراتيجيات التعلم المعرفية كانت موجهة لتعلم اللغات.
- بناء المقاييس وذلك باقتباس أو إعادة الصياغة، للفقرات التي رأت الباحثة أنها تقيس الجوانب المراد قياسها.
- طبقت المقاييس على عينات استطلاعية قوامها (166) طالبا وطالبة.
- عرضت المقاييس على أربعة عشر محكما.
- صياغة المقاييس في صورتها النهائية: بعد تحليل نتائج البحث الاستطلاعية، وحسب التناسق الداخلي لفقرات المقاييس، والأخذ بملاحظات المحكمين وقامت الباحثة بحصر أبعاد المقاييس، ووضع الصياغة النهائية.
- شملت عينة البحث الأساسي على (368) حالة (164 ذكور/222 إناث) علما أن الباحثة طبقت (400) استمارة، وبعد الفرز حذفت (40) استمارة لعدم مطابقتها لإجراءات الإجابة المتمثلة في عدم الإجابة على بعض البنود، أو تقديم إجابتين لنفس البند.
- تم عرض ومناقشة نتائج هذا البحث المتمثلة في ما يلي:
- تختلف العلاقة الارتباطية بين الدافعية الداخلية والاستراتيجيات المعرفية والميتا معرفية باختلاف الجنس.

- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية الداخلية والاستراتيجيات المعرفية والميتا معرفية لدى الطلبة الجامعيين.

- عدم وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية الخارجية والاستراتيجيات المعرفية والميتا معرفية لدى الطلبة الجامعيين.

- توجد علاقة ارتباطية سالبة بين اللادافعية والاستراتيجيات المعرفية والميتا معرفية لدى الطلبة الجامعيين. (عائشة بوزيد ، 2010، ص 19)

7-2-3 دراسة السليم ملاك (2010) هدفت إلى اختيار نموذج تدريسي قائم على نظريتي الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم، في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وقد تكونت عينة الدراسة من (66) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط في الرياض، حيث تم تقسيم الطالبات إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، استخدمت الدراسة من الأدوات مقياس الاستيعاب المفاهيمي ومقياس الدافعية للتعلم من إعداد الباحثة، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، فتوصلت إلى : وجود علاقة بين الاستيعاب المفاهيمي والدافعية للتعلم، ووجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في الدافعية للتعلم لصالح المجموعة التجريبية. (السليم ملاك، 2010، ص 12)

7-2-4 دراسة توليز (TOLES، 2010) شملت الدراسة (30) مشاركا من طلاب المدارس الثانوية ، التحقوا بفصول خاصة تدرس من قبل الباحث، أكمل الطلاب الاستبيانات واليوميات المعدة لهذا الهدف، وشاركوا في مجموعات التركيز لتحديد ومناقشة استراتيجيات التدريس التي يشعرون أن لها تأثيرا إيجابيا أو سلبيا على دوافعهم للتعلم، أشارت النتائج إلى أن الدافعية للتعلم الطالب ازدادت في وجود بيئة داعمة داخل الفصول الدراسية، وهي هنا الفصول التي يتم من خلالها استخدام مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التفاعلية لجذب اهتمام الطلاب والحفاظ على تركيزهم. كما دلت الدراسة أن معلمي الرياضيات الذين يتبنون خطة أكثر فعالية من أجل زيادة تحفيز الطلاب على التعلم، ساعدوا في تحسين تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات في المدرسة الثانوية، وأيضا كان لهم تأثير إيجابي على حياة الطلاب الاجتماعية، لأن الطلاب يكتسبون مهارات حسابية أقوى، وبالتالي يكون لديهم استعداد أفضل للعثور على النجاح وتقديم مساهمات للمجتمع

7-2-5 دراسة المولى سالي طالب 2009 بعنوان: الاغتراب النفسي ودافعية التعلم والمتغيرات

الديمغرافية للأسرة كمتنبئات بالتوافق الاجتماعي ولدى طلبة المرحلة الثانوية العراقيين في الأردن:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الاغتراب النفسي ودافعية التعلم والخصائص الديمغرافية للأسرة،

كمتنبئات بالتوافق الاجتماعي، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام مقياس الاغتراب النفسي، المكون من

(65) فقرة، ومقياس دافعية التعلم المكون من (31) فقرة، ومقياس التوافق الاجتماعي المكون من (93)

فقرة، تكونت عينة الدراسة من (494) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية العراقيين في المدارس

الحكومية في محافظة العاصمة عمان.

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية العراقيين في الأردن

جاء بدرجة متوسطة، وجاء مستوى الدافعية للتعلم بدرجة مرتفعة، كما بينت النتائج أن مستوى التوافق

الاجتماعي جاء بدرجة متوسطة.

كما أشارت النتائج إلى وجود مساهمة مشتركة ذات دلالة إحصائية للاغتراب النفسي ودافعية

التعلم والجنس للتنبؤ بالتوافق الاجتماعي، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود مساهمة نسبية ذات دلالة

إحصائية للاغتراب النفسي ودافعية التعلم والجنس للتنبؤ بالتوافق الاجتماعي.

وأظهرت نتائج الدراسة أيضا وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائية بين الدافعية للتعلم

ومستوى تعليم الأب والتوافق الاجتماعي وكذلك وجود علاقة سلبية دالة إحصائية بين الاغتراب النفسي

وعدد الذكور وعدد الإناث، وبين التوافق الاجتماعي. (المولى سالي طالب، 2009، ص 18).

7-2-6 دراسة العساف ماجد حمدان (2008) لمدرجات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وعلاقتها

بتفاعلهم الاجتماعي ودافعتهم للتعلم : شملت عينة الدراسة (677) طالبا وطالبة من الصف العاشر

بالأردن، واستخدم الباحث ثلاثة مقاييس: مقياس بيئة التعلم الآمنة، مقياس التفاعل الاجتماعي، ومقياس

الدافعية للتعلم، وأظهرت النتائج تفوق الإناث على الذكور في مستوى إدراكهن لبيئة التعلم الآمنة ووجود

علاقة إيجابية دالة إحصائية بين مدرجات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة ودافعتهم للتعلم.

7-2-7 دراسة خميس، ديكماك والهوريس (2008، KHAMIS, DUKMAK & ELHOWERIS)

صممت الدراسة لبحث المساهمات النسبية للطلبة، وأولياء الأمور، وبعض المتغيرات

الاجتماعية، والديمغرافية، ومعتقدات الطلاب حول عملية التعلم، ودعم الوالدين لتعلم الأبناء، والتفاعل بين

المعلم والطالب، ومحتوى المناهج الدراسية، في الدافعية للتعلم. وقد تألفت العينة من (275) طالبا، تتراوح

أعمارهم بين 12 إلى 16 سنة، تم استخدام الانحدار المتعدد الهرمي للتنبؤ بالدافعية للتعلم لدى الطلاب،

وأشارت النتائج إلى أن معتقدات الطلاب حول عملية التعلم، والتفاعل بين المعلم والطالب، ومحتوى المناهج الدراسية، هي أهم العوامل التي ساهمت في الدافعية للتعلم لدى طلاب المدارس الثانوية لدولة الإمارات العربية المتحدة (سوزان أحمد سلمان التميمي، مرجع سابق، ص 22)

7-2-8 دراسة بوط جمال 2008 بعنوان سمات الشخصية وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى الطلبة الجامعيين النظام الجديد "ل م د" دراسة بمعهد التربية البدنية والرياضية بالشلف

هدف الدراسة هو الكشف عن العلاقات المختلفة بين سمات الشخصية والدافعية للتعلم لدى الطلبة الجامعيين في النظام الجديد LMD معهد التربية البدنية والرياضية بالشلف وحول ما كانت هناك فروق بين الطلبة المتفوقين والطلبة أقل تفوق في كل من سمات الشخصية والدافعية. وكانت تساؤلات الدراسة كالاتي:

- ما مدى العلاقة الارتباطية بين سمات الشخصية والدافعية للتعلم؟
- هل توجد فروق جوهرية بين فئة الطلبة المتفوقين وفئة الطلبة الأقل تفوق في الدافعية للتعلم؟
- هل توجد فروق في السمات الشخصية بين الطلبة المتفوقين والطلبة الأقل تفوقا.

فرضيات البحث:

- توجد علاقة ارتباطية بين سمات الشخصية والدافعية للتعلم
 - توجد فروق بين الطلبة المتفوقين والطلبة الأقل تفوق في دافعية التعلم؟
 - توجد فروق بين الطلبة المتفوقين والطلبة الأقل تفوق في السمات الشخصية.
- تم استخدام المنهج الوصفي تكونت عينة البحث من 100 من الطلبة الجامعيين نظام ل - م - د بمعهد التربية البدنية والرياضية.

استخدم الباحث مقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي وقائمة فرايبرج للشخصية توصل الباحث إلى:

- أن الدافعية للتعلم لدى أفراد العينة ترتبط ارتباطا قويا بالسمات المدروسة للشخصية (بوط جمال ، 2008 ، ص 3).

7-2-9 دراسة بن يوسف آمال 2007 بعنوان : العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرها على التحصيل الدراسي" دراسة ميدانية على تلاميذ بعض الثانويات بولاية البليدة"

هدف الدراسة التعرف على طبيعة العلاقة بين الدافعية للتعلم واستراتيجيات التعلم وآثار كل منهما على التحصيل الدراسي ومحاولة الكشف عن مدى انتشار هذه الاستراتيجيات في وسط المتعلمين فكانت تساؤلات الدراسة كالاتي:

- ما هي الاستراتيجيات المستخدمة عند التلاميذ ومدى استعمالها؟
- هل هناك علاقة بين درجة الدافعية ومدى استخدام الاستراتيجيات؟
- هل يوجد فرق بين التلاميذ المتفوقين والغير متفوقين في طبيعة الاستراتيجيات المستعملة وفي

درجات الدافعية؟

- هل هناك فروق جنسية فيما يخص درجات الدافعية؟
- هل هناك فروق فيما يخص استخدام الاستراتيجيات؟

فرضيات الدراسة:

- هناك تنوع في استخدام استراتيجيات من طرف التلاميذ.
- ليس هناك فروق جنسية فيما يخص استخدام الاستراتيجيات ؟
- هناك علاقة ارتباطية موجبة بين درجات الدافعية للتعلم ودرجات مقياس الاستراتيجيات.
- هناك علاقة تفاعلية بين الدافعية للتعلم واستخدام الاستراتيجيات في تأثيرهما على التحصيل

الدراسي.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي:

عينة البحث: ضمت العينة 150 تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي فرع أدبي ب ثانوية الفتح و ثانوية ابن رشد بالبلدية.

أدوات جمع البيانات : مقياس الدافعية للتعلم لـ يوسف قطامي

مقياس استراتيجيات التعلم من إعداد الباحثة.

الأساليب الإحصائية: النسب المئوية - المتوسط الحسابي - اختبار T الانحدار - الانحدار

المعياري - معامل الارتباط بيرسون - إختبار F للتجانس استعمال كا² .

نتائج الدراسة: عدم تحقق الفرضية الأولى التي نصت على وجود تنوع في استخدام الاستراتيجيات من

قبل التلاميذ.

- تحقق الفرضية الثانية والثالثة التي أوضحت أنه ليس هناك فرق واضح بين جنس درجات الدافعية وفي استعمال الاستراتيجيات وفي درجات التحصيل فهم على حد سواء يشاركون في نسبة التعلم والتحصيل
- الدراسي. وفي كمية استعمال الاستراتيجيات وفي درجة الدافعية للتعلم.

- تحقق الفرضية الرابعة التي أثبتت أن هناك ارتباط قوي وموجب بين درجات التحصيل وبين درجات الدافعية والاستراتيجيات بمعامل ارتباط 0,80 كما ثبت أن هناك علاقة تفاعلية بين الدافعية للتعلم واستخدام الاستراتيجيات في التحصيل الدراسي (بن يوسف آمال، 2007 ، ص، ص، 117 - 137)
7-2-10 دراسة علي بن محمد مرعي مجمعي 2006 بعنوان دافعية الانجاز الدراسي وقلق الاختبار وبعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين في جازان

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة طبيعة دافعية الانجاز الدراسي وقلق الاختبار وبعض المتغيرات الأكاديمية كالتحصيل الدراسي، التخصص الدراسي، الفرقة الدراسية حيث كانت تساؤلات الدراسة كالآتي:

- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الانجاز الدراسي وقلق الاختبار لدى طلاب كلية المعلمين بمنطقة جازان؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز الدراسي لدى طلاب كلية المعلمين بمنطقة جازان في ضوء بعض المتغيرات للأكاديمية (التحصيل الدراسي - التخصص الدراسي - الفرقة الدراسية)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الاختبار لدى طلاب كلية المعلمين بمنطقة جازان في ضوء بعض المتغيرات الأكاديمية؟
- تم استخدام مقياس دافعية الانجاز الدراسي (الحامد 1996) ومقياس قلق الاختبار الذي أعده الطيري 1992 على عينة مكونة من 345 طالبا من كلية المعلمين في جازان بالمملكة العربية السعودية.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود علاقة ارتباطية سالبة بين دافعية الانجاز الدراسي وقلق الاختبار.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الانجاز الدراسي بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي والطلاب منخفضي التحصيل الدراسي، وذلك لصالح الطلاب المرتفعي التحصيل.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الانجاز الدراسي بين فرقة الدراسة للطلاب المبتدئين وفرقة الدراسة للطلاب المتقدمين وذلك لصالح الطلاب المبتدئين.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الانجاز الدراسي بين الطلاب في التخصص العلمي والطلاب في التخصص الأدبي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الاختبار بين الطلاب تعزي لبعض المتغيرات الأكاديمية (علي بن محمد مرعي، 2006 ، ص 3)
- 11-2-7 دراسة غربي مونية بعنوان: أهم أسباب تدني الدافعية للتعلم لدى التلاميذ 2001 - 2002 الجزائر هدفت إلى الكشف عن الأسباب الأكثر مساهمة في إحداث ظاهرة تدني الدافعية للتعلم .

تساؤلات البحث:

- ما مدى عزو التلاميذ لتدني دافعية التعلم إلى الأسباب الداخلية والأسباب الخارجية؟
- ما هو موقع السبب المتعلق بإدراك المكانة المتراجعة أو السيئة للمتعلم والمتعلم في المجتمع عند ترتيب الأسباب حسب أهميتها في إحداث ظاهرة تدني الدافعية للتعلم؟

فرضيات البحث:

- أغلبية التلاميذ ينسبون تدني الدافعية للتعلم إلى الاتجاه السلبي نحو المدرسة والدراسة.
- يعزو أغلبية التلاميذ تدني الدافعية للتعلم إلى ضعف القدرات والتحصيل.
- أغلبية التلاميذ يفسرون نقص الدافعية للتعلم بنقص الثقة بالنفس.
- أغلبية التلاميذ ينسبون نقص الدافعية للتعلم إلى كثافة المنهاج وصعوبة المواد الدراسية.
- يرجع معظم التلاميذ انخفاض الدافعية للتعلم إلى المعاملة السيئة للأساتذة.
- يفسر أغلبية التلاميذ انخفاض الدافعية للتعلم بالبيئة المدرسية غير المشجعة على الدراسة.
- يعزو مجمل التلاميذ نقص الدافعية للتعلم إلى إدراك المكانة المتراجعة أو السيئة للمتعلم والمتعلم في المجتمع.
- أغلبية التلاميذ يفسرون تدني الدافعية للتعلم بإدراك الاتجاه السلبي للأولياء نحو المدرسة والدراسة.
- معظم التلاميذ ينسبون تدني الدافعية للتعلم إلى إدراك الوضع الاجتماعي - الاقتصادي السيئ للأسرة.

- يندرج السبب المتعلق بإدراك أغلبية التلاميذ للمكانة المتراجعة أو السيئة للمتعلم والمتق في المجتمع ضمن المراتب الثلاثة الأولى عند ترتيب الأسباب حسب أهميتها في إحداث ظاهرة تدني الدافعية للتعلم.

منهج الدراسة: اقتضى موضوع الدراسة المنهج الوصفي المسحي البسيط.

عينة البحث: عينة عشوائية طبقية تكونت من 250 تلميذ وتلميذة من الصف الثامن أساسي والثانية ثانوي المنخفض التحصيل.

أدوات البحث: مقياس عزو أسباب تدني الدافعية للتعلم لدى التلاميذ.

الأساليب الإحصائية: النسب المئوية، اختبار "ت" ، T.TEST ، اختبار $\alpha^2(5)$ اختبار "x²"

FRIEDMAN

أهم النتائج:

- رفض الفرضية الأولى للبحث المتعلقة بتفسير أغلبية التلاميذ (ظاهرة تدني الدافعية للتعلم بالاتجاه السلبي نحو التعلم والفرق كان دال إحصائياً.
- عدم قبول الفرضية الثانية للبحث التي تنص بأن أغلبية التلاميذ يرجعون الظاهرة إلى نقص الثقة بالنفس بدلالة إحصائية بين الفروق.
- عدم قبول الفرضية الثالثة للبحث المعبرة عن أن أغلبية التلاميذ يعزون الظاهرة إلى ضعف القدرات والتحصيل بفرق دال إحصائياً.
- قبول الفرضية الرابعة للبحث المصاغة على أن معظم التلاميذ ينسبون الظاهرة إلى كثافة المنهاج وصعوبة المواد الدراسية وذلك بدلالة إحصائية.
- قبول الفرضية الخامسة للبحث المتعلقة بإرجاع معظم التلاميذ الظاهرة إلى المعاملة السيئة للأساتذة بفرق ذو دلالة إحصائية.
- قبول الفرضية السادسة للبحث الناصة على أن مجمل التلاميذ يفسرون الظاهرة بالبيئة المدرسية غير المشجعة على الدراسة بفرق غير دال.
- قبول الفرضية السابعة للبحث المعبرة على أن أغلبية التلاميذ يعزون الظاهرة إلى إدراك المكانة المتراجعة للمتعلم أو المتق في المجتمع بدلالة إحصائية.
- رفض الفرضية الثامنة للبحث المصاغة على أن معظم التلاميذ يفسرون الظاهرة بإدراك الاتجاه السلبي للأولياء نحو المدرسة والدراسة بفرق دال إحصائياً.

- عدم قبول الفرضية التاسعة المعبرة عن إرجاع الظاهرة إلى المستوى الاجتماعي الاقتصادي السيئ للأسرة بفرق ذو دلالة إحصائية.

- قبول الفرضية العاشرة التي تنص على أن السبب المتعلق بإدراك التلاميذ للمكانة المتراجعة للمتعلم أو المثقف في المجتمع يندرج ضمن المراتب الثلاثة الأولى بعد ترتيب الأسباب بدلالة إحصائية من حيث أهميتها في إحداث ظاهرة تدني الدافعية للتعلم لدى التلاميذ (غربي مونية، 2002، ص - ص 115 - 163)

7-2-13 دراسة محمد علي مصطفى (1998)

تناولت الدراسة موضوع الدافعية المدرسية لدى طلاب كلية التربية بالعريش وذلك حسب متغيرات الجنس ، التخصص والمستوى الدراسي شملت الدراسة مجموعتين مختلفتين من الطلبة، تشكلت المجموعة الأولى من 40 طالبا و 23 طالبة من القسم العلمي و 73 طالبا و 64 طالبة من القسم الأدبي بالفرقة الأولى حيث بلغ معدل سن أولئك الطلبة 17,5 عاما، أما المجموعة الثانية فقد تضمنت 32 طالبا و 22 طالبة من القسم العلمي و 26 طالب و 62 طالبة من القسم الأدبي بالفرقة الرابعة علما بأن معدل سن المجموعة الثانية بلغ 21,5 سنة.

تمثلت أدوات الدراسة في اختبار يقيس الدافعية الأكاديمية من إعداد دولي و مون (1978) **DOLEY and MOON** والذي يتضمن تسعة مقاييس فرعية ويمكن تلخيص أهم النتائج فيما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة بين درجات مجموعتي طلبة الفرقة الأولى علمي وطالبات الفرقة الأولى علمي في الدافعية الإيجابية والدافعية السلبية للتعلم لصالح الطالبات.
- وجود فروق دالة بين طلبة وطالبات الفرقة الأولى "تخصص علمي" الفرقة وزملائهم في الفرقة الرابعة.

- عدم وجود فروق دالة بين طلبة وطالبات الفرقة الأولى تخصص أدبي الفرقة وزملائهم في الفرقة الرابعة.

- عدم وجود فروق دالة بين متوسطي درجات مجموعتي طلبة الفرقة الرابعة علمي وطالبات الفرقة الأولى علمي في الدافعية للتعلم.

- وجود فروق دالة بين متوسطي درجات مجموعتي طلبة الفرقة الأولى علمي وطلبة الفرقة الرابعة علمي في الدافعية للتعلم.

- وجود فروق دالة بين متوسطي درجات مجموعتي طلبة الفرقة الرابعة علمي وطلبة الفرقة الرابعة أدبي في الدافعية للتعلم لصالح طلبة الفرقة الرابعة علمي.
- عدم وجود فروق دالة بين متوسطي درجات مجموعتي طالبات الفرقة الرابعة علمي وطالبات الفرقة الرابعة أدبي في الدافعية للتعلم .

7-2-14 دراسة عادل سعد يوسف خضر (1994) عزو النجاح والفشل الدراسي وعلاقته بدافعية

الإنجاز

تساؤلات الدراسة:

- ما هي الجوانب التي يعزو إليها التلاميذ نجاحهم وكذلك فشلهم في الثانوية العامة؟
- هل توجد فروق جنسية جوهريّة فيما يخص طبيعة ذلك العزو؟
- هل يوجد فرق دال إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز في طبيعة عوامل عزو النجاح والفشل؟
- هل توجد علاقة تفاعلية بين الجنس ودافعية الإنجاز في تأثيرها على عوامل عزو النجاح والفشل؟

فرضيات الدراسة:

- يعزو الطلبة حيث الترتيب نجاحهم في الثانوية العامة إلى الجهد والقدرة والاهتمام والمزاج والأسرة والمواد الدراسية والامتحان والمعلم والحظ.
- يعزو الطلبة حسب الترتيب فشلهم في الثانوية إلى الحظ والمعلم والقدرة والمواد الدراسية والامتحان والجهد والمزاج والاهتمام والأسرة.

- يوجد فرق دال بين الطلاب والطالبات في جوانب عزو النجاح.
- يوجد فرق دال بين الطلبة والطالبات في جوانب عزو الفشل.
- يوجد فرق دال بين مرتفعي ومنخفضي دافعية الانجاز في جوانب عزو النجاح.
- يوجد فرق دال بين مرتفعي ومنخفضي دافعية الانجاز في جوانب عزو الفشل.
- توجد علاقة دالة بين جوانب عزو النجاح ودافعية الانجاز.
- توجد علاقة دالة بين جوانب عزو الفشل ودافعية الانجاز.
- لا يوجد تأثير تفاعلي دال بين الجنس ودافعية الانجاز على جوانب عزو النجاح.
- لا يوجد تأثير تفاعلي دال بين الجنس ودافعية الانجاز على جوانب عزو الفشل.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 300 طالب وطالبة من كلية التربية و 200 طالب وطالبة ممن عدلوا مسارهم الدراسي بسبب فشلهم في اجتياز امتحان الثانوية العامة.

أدوات الدراسة: تمثلت أدوات الدراسة في مقياس دافعية الانجاز ومقياس عزو الفشل والنجاح وكلاهما من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة:

-تحقق الفرضية الأولى والثانية حيث وجد أن الطلبة يعززون نجاحهم في الثانوية العامة إلى الجهد، القدرة، الاهتمام، المزاج، الأسرة، المواد الدراسية، الامتحان، المعلم ثم في الأخير الحظ، كما يعززون فشلهم إلى الحظ، المعلم، القدرة، المواد الدراسية، الامتحان، الجهد، المزاج، الاهتمام ثم الأسرة.

-تحقق الفرضية الثالثة والفرضية الرابعة إذ تبين وجود فروق دالة بين الطلاب والطالبات فيما يخص جوانب عزو النجاح والفشل.

-تحقق الفرضية الخامسة والفرضية السادسة فيما يخص الفرق بين منخفضي ومرتفعي الدافعية للانجاز في جوانب عزو النجاح والفشل.

-تحقق الفرضية السابعة والفرضية الثامنة فيما يخص العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز وجوانب عزو الفشل والنجاح.

-تحقق الفرضية التاسعة والفرضية العاشرة فيما يخص العلاقة التفاعلية بين الجنس والدافعية في تأثيرهما على جوانب عزو الفشل والنجاح.

7-2-15 دراسة عبد المجيد مرزوق (1993)

لقد قام بدراسة في مجال الدافعية وكان موضوعها مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم الذاتي المنتظم المرتبطة بالأداء الأكاديمي للطلاب داخل الفصل الدراسي.

من بين أهداف هذه الدراسة الكشف عن طبيعة العلاقة بين الأداء الأكاديمي للطلاب داخل الفصل الدراسي وكل مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم الذاتي المنتظم.

أدوات الدراسة:

- مقياس مكونات الدافعية من إعداد الباحث.
- مقياس استراتيجيات التعلم الذاتي المنتظم من إعداد الباحث.
- مقياس الأداء الأكاديمي من إعداد الباحث.

تم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام معامل الارتباط وتحليل التباين وتحليل الانحدار المتعدد هذا بالإضافة إلى أسلوب التحليل العاملي.

نتائج الدراسة:

-وجود علاقة طردية دالة إحصائياً عند مستوى 0,01 بين استخدام الاستراتيجيات المعرفية وبين الأداء الأكاديمي داخل الفصل.

-وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين الفاعلية الذاتية وكل من استخدام الاستراتيجيات المعرفية والتنظيم الذاتي.

-اختلاف مستوى الأداء الأكاديمي داخل الفصل نتيجة اختلاف مستوى مكونات الدافعية (مرتفع / منخفض).

-وجود أثر لتفاعل مكونات الدافعية مع استراتيجيات التعلم الذاتي على الأداء الأكاديمي داخل الفصل المدرسي. (دوقة أحمد ، مرجع سابق ، ص 73)

7-2-16 دراسة "دويك DWECK" 1986:

درست الباحثة تأثير الدافعية في التعلم، وذلك في إطار نظرية الأهداف على عينة عددها

(780) تلميذ في الصف الابتدائي وباستخدام مقياس "WHAITENG MAX" ومقياس آخر.

تم التوصل إلى أن الدافعية تؤثر في اكتساب واستغلال الأطفال للمعرفة كما وجدت أن التلاميذ ذوي الدافعية الداخلية في التعلم تتمثل في السلوك النشط الإيجابي مثل المعرفة، الجهد، التركيز، المثابرة، استمرار المحاولات في مواجهة الصعوبات، والاستقلالية في التعلم.

بينما تتمثل أفعال ذوي الدافعية الخارجية في تعلم السلوك الضعيف السلبي مثل النفور المعارضة، التجنب، التجلي، والاعتماد على الآخرين

7-2-17 دراسة "شيو CHIEU" 1967 : من جامعة كولومبيا الأمريكية تحت عنوان دراسة

عاملية لدافعية التعلم وقد صاغ (500) عبارة تقيس الدافعية، ثم قام بجمعها بالاستعانة بمقياس الدافعية الشخصية، وكانت موزعة على (16) مقياس فرعي.

وقد بينت نتائج هذه الدراسة وجود خمسة (05) عوامل للدافعية وهي كالآتي:

-الاتجاه الإيجابي نحو الدراسة، ويتضمن الطموحات العالية والمثابرة والثقة بالنفس.

-الحاجة إلى الاعتراف الاجتماعي، وتتضمن ملاحظات الأساتذة والتفاعل مع النشاط المدرسي.

-دافع تجنب الفشل.

- حب الاستطلاع.

التكيف مع مطالب الآباء والأساتذة أو مع ضغوطات الأقران (نفس المرجع السابق، ص 23)

7-3 الدراسات المرتبطة إرتباطا مباشرا بالموضوع :

7-3-1 دراسة إشراق صالح علي خليل 2015 بعنوان : العلاقة بين مركز الضبط و الدافعية للانجاز الأكاديمي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية العليا في عينة أردنية

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مركز الضبط و الدافعية للانجاز الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ،حيث تكونت عينة الدراسة من (90) طالبا وطالبة (40) ذكور و (50) إناث اختارها بالطريقة المتيسرة من طلبة المرحلة الأساسية العليا (صفوف السابع و الثامن و التاسع) المشخصين بأنهم من ذوي صعوبات التعلم و الملتحقين بالمدارس التي تحتوي غرف مصادر أو برنامج التعليم المساند ، أو كانوا ملتحقين بها في الصفوف الأساسية الدنيا في مديريات التعليم الحكومي و الخاص الأردنية خلال العام الدراسي (2014-2015)

ولتحقيق أهداف الدراسة عملت الباحثة على بناء مقياس مركز الضبط وتحققت من دلالات صدقة وثباته على عينة أردنية من ذوي صعوبات التعلم ، كما استخدمت مقياس الدافعية الأكاديمية من إعداد العلوان و العطيات (2010) للطلبة العاديين - بعد التحقق من ثباته على عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم .

وأشارت النتائج إلى أن النمط السائد لمركز الضبط لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية العليا هو مركز الضبط الخارجي ، حيث كان بنسبة 74.4% وان الدافعية للانجاز الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية العليا منخفضة حيث كان المتوسط الحسابي للدرجة الكلية على مقياس الدافعية (2.47) بالإضافة لوجود علاقة سلبية ضعيفة جدا بين مركز الضبط و الدافعية للانجاز الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مركز الضبط لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى للجنس ، حيث كان الإناث أكثر ميلا لمركز الضبط الداخلي و الذكور أكثر ميلا لمركز الضبط الخارجي ، كما أشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات إحصائية عند مستوى الدلالة في الدافعية للانجاز الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى للجنس (إشراق صلاح علي خليل ، 2015 ، ص 11)

7-3-2 دراسة زهراء عبد الرحمان محمد 2012 : دافعية التحصيل الدراسي وعلاقتها بمركز الضبط ومفهوم الذات دراسة ميدانية لدى طلبة بعض الجامعات بولاية الخرطوم ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة دافعية التحصيل الدراسي بمركز الضبط ومفهوم الذات لدى طلاب بعض الجامعات بولاية الخرطوم في ضوء متغيري الجنس و المستوى الدراسي ولتحقيق أهداف هذه الدراسة اختارت الباحثة عينة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة مكونة من 400 طالبا وطالبة من أربع جامعات بولاية الخرطوم وهي جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ، جامعة الخرطوم ، جامعة النيلين ، جامعة الزعيم الأزهرى في المستويات الدراسية الأربعة منهم 192 طالبا و 208 طالبة . استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الإرتباطي ، كما استخدمت الباحثة الأدوات الآتية لجمع المعلومات من أفراد عينة الدراسة وهي مقياس دافعية التحصيل تعديل وتطوير الباحثة ، مقياس مركز الضبط لروتر ، مقياس مفهوم الذات لموسى جبريل .

بعد تحليل البيانات إحصائيا باستخدام معامل الارتباط بيرسون ،المتوسطات الحسابية و

الانحرافات المعيارية واختبارات للفرق بين مجموعتين مستقلتين

- النتائج : توجد علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا بين دافعية التحصيل ومفهوم الذات لدى

طلاب بعض الجامعات بولاية الخرطوم

- توجد علاقة ارتباطية ايجابية دالة إحصائيا بين مركز الضبط ومفهوم الذات لدى طلاب بعض

الجامعات بولاية الخرطوم

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في دافعية التحصيل تعزى بمتغير الجنس

لصالح الإناث

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في دافعية التحصيل تعزى بمتغير الجنس

لصالح الذكور

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مفهوم الذات تعزى لمتغير الجنس لصالح

الإناث

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في دافعية التحصيل تعزى لمتغير المستوى

الدراسي لصالح المستوى الأول

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مفهوم الذات تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح المستوى الدراسي الأول (زهراء عبد الرحمان محمد ، 2012 ، ص 15)

7-3-3 دراسة " قيني و يوسفزاده 2011 " fini & yousefzadeh :

هي دراسة مسحية هدفت لبحث العلاقة بين الدافعية للإنجاز ومركز الضبط و التحصيل الدراسي لدى 211 طالب من الطلبة في المدارس الثانوية و الذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية ، وبعد التطبيق لمقياس مركز الضبط واستبانة الدافعية للإنجاز ، واستخدام معدل الطلبة أيضا ، أشارت نتائج التحليل الإحصائي لوجود علاقة ارتباطية ايجابية دالة بين مركز الضبط و الدافعية للإنجاز و التحصيل الدراسي ، كما كان هناك علاقة ارتباطية ايجابية بين مركز الضبط و الدافعية للإنجاز ، كما أشارت النتائج لوجود علاقة ارتباطية ايجابية بين الدافعية للإنجاز الأكاديمي و التحصيل الدراسي بالإضافة لوجود علاقة ارتباطية ايجابية بين مركز الضبط و التحصيل الدراسي (إشراق صالح على خليل ، 2015 ، ص 51)

7-3-4 دراسة المرزوع 2008: دراسة هدفت الى معرفة العلاقة بين الاستقلال الإدراكي وكل من مركز الضبط و الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى عينة مكونة من (95) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية (45) متفوقات و (50) متأخرات دراسيا وبعد تطبيق مقياس الأشكال المتضمنة ومقياس مركز الضبط ومقياس مستوى الانجاز أشارت النتائج الى وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الاستقلال الإدراكي ومركز الضبط لدى العينة الكلية وعينة المتفوقات ووجود علاقة ارتباطية بين الاستقلال الإدراكي و الدافع للإنجاز لدى العينة الكلية ، في حين لم تكن هناك علاقة لدى عينة المتفوقات و المتأخرات ووجود علاقة ارتباطية بين مركز الضبط و الدافع للإنجاز لدى العينة الكلية في حين لم تكن هناك علاقة بين عينة الطالبات المتفوقات و المتأخرات .

7-3-5 دراسة المومني 2005 بعنوان العلاقة بين دافعية الانجاز ومركز للضبط لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة اليرموك

أجريت الدراسة على عينة مكونة من 250 طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية وبعد تطوير الباحث لمقياس دافعية الانجاز واستخدام مقياس مركز الضبط لـ " روتر " وتحديد مستوى الدافعية ونوع مركز الضبط تبعا لمتغيرات الجنس و التخصص و المؤهل العلمي أظهرت النتائج وجود درجة متوسطة لدافعية الانجاز لدى الطلبة ، وعدم وجود فروق في دافعية الانجاز تعزى لمتغيرات الجنس و التخصص و المؤهل العلمي ، كما كان نصف عدد أفراد العينة (50.2%) ذوو مركز ضبط خارجي و (16.3%) فقط يتجهون نحو مركز ضبط داخلي وباقي أفراد العينة تم تصنيفهم ضمن مركز ضبط

مشترك ،بالإضافة لعدم وجود فروق في نوع مركز الضبط (الداخلي - الخارجي - مشترك) تعزى لمتغيرات الجنس أو المؤهل العلمي أو التخصص ،وعدم وجود فروق في مستوى العلاقة بين مركز الضبط ودافعية الانجاز تبعا لمتغير المؤهل العلمي ، ووجود فروق في مستوى العلاقة تبعا لمتغيري الجنس و التخصص ، كما أظهرت النتائج ان معامل الارتباط يتجه نحو مركز الضبط الداخلي أي كلما كانت الدافعية أعلى زاد اتجاه افراد العينة نحو مركز الضبط الداخلي (اشراق صالح علي خليل ، 2015 ، ص 50)

7-3-6 دراسة نجاة بوطاي 2005 بعنوان علاقة دافعية الانجاز ومركز التحكم بنتائج امتحان البكالوريا

تهدف الدراسة معرفة علاقة دافعية الانجاز ومركز التحكم بنتائج امتحان البكالوريا أي هل الفرق بين طلبة المستوى النهائي في امتحان البكالوريا يرجع إلى الاختلاف في مستويات الدافع للانجاز ونوعية مركز التحكم ؟ كانت الفرضيات كالآتي :

- تختلف نتيجة إمتحان البكالوريا بالنسبة للتلميذ باختلاف دافعية للانجاز
- تختلف نتيجة امتحان البكالوريا بالنسبة للتلميذ باختلاف مركز التحكم لديه
- توجه علاقة بين نوع مركز التحكم ومستوى الدافع للانجاز
- توجد فروق جوهرية في الدافع للانجاز حسب متغير الجنس
- توجد فروق جوهرية في مركز التحكم حسب متغير الجنس

للتأكد من صحة هذه الفرضيات تم تطبيق مقياس الدافع للانجاز hermans 1970 ترجمة فاروق عبد الفتاح موسى 1987.

ومقياس مركز التحكم بـ rother 1966 ترجمة علاء الدين كفاي سنة 1983.

بلغت عينة الدراسة 130 إناث وعدد الذكور 57 متوزعة على 3 ثانويات لشعبة الآداب و العلوم الإنسانية وشعبة علوم الطبيعة والحياة

نتائج الدراسة :

- تحقق الفرضية الأولى التي تشير الى وجود اختلاف في مستوى دافع إنجاز الطالب و النجاح في البكالوريا حيث بينت نتائج الدافع للانجاز حسب نتيجة البكالوريا أن نسبة كبيرة من التلاميذ

الناجحين هم الذين حصلوا على الدرجات في اختبار الدافع للانجاز مقارنة بالتلاميذ الراسبين

- تحقق الفرضية الثانية و التي تنص على أنه يؤثر نوع مركز التحكم على النجاح في البكالوريا أي أن التلاميذ الذين يتسمون بمركز تحكم داخلي سيحققون نجاحا في امتحان البكالوريا أكثر من أولئك الذين يتسمون بمركز تحكم خارجي .

- تحقق الفرضية الثالثة و التي تنص على تأثير نوع مركز التحكم لدى التلاميذ على مستوى دافعتهم للانجاز فالتلاميذ ذو التحكم الداخلي يتميزون بدافع قوى للانجاز اما التلاميذ ذو التحكم الخارجي يتميزون بدافع منخفض للانجاز

7-3-7 دراسة هبة الله سالم محمد وآخرون بعنوان علاقة دافعية الانجاز بموضع الضبط ومستوى

الطموح و التحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان سنة 2000-2001

هدفت إلى بيان علاقة دافعية الانجاز بموضع الضبط ومستوى الطموح و التحصيل الدراسي وقد بلغ حجم عينة الدراسة 235 طالب وطالبة منهم 101 ذكور و 134 انثى تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية

وقد استخدم الباحثون مقياس " جيمس " و " بنجارت " لدافعية الانجاز ومقياس " جيمس " لموضع الضبط ومقياس " كاميليا عبد الفتاح " لمستوى الطموح فضلا عن درجات أعمال السنة و الامتحانات النهائية لكل عام دراسي .

* فروض الدراسة :

- توجد علاقة ارتباطية عكسية بين دافعية الانجاز وموضع الضبط
- توجد علاقة عكسية بين دافعية الانجاز و التحصيل الدراسي
- توجد علاقة ارتباطية طردية بين دافعية الانجاز و مستوى الطموح
- يوجد تفاعل دال إحصائيا بين مستويات الدافعية للانجاز ومستويات موضع الضبط على

التحصيل الدراسي

* الأساليب الإحصائية :

- معامل الارتباط "لبرسون "
- تحليل التباين الثنائي المزدوج

وقد أظهرت الدراسة وجود علاقة إرتباطية طردية بين دافع الإنجاز ومستوى الطموح ، بينما لا توجد علاقة إرتباطية بين دافعية الإنجاز و التحصيل الدراسي ،وجود تفاعل دال إحصائيا بين مستويات الدافعية للإنجاز ومستويات موضع الضبط على التحصيل الدراسي . (هبة الله محمد وآخرون ، 2012 ، ص 82)

7-3-8 دراسة أولايوا (oliwa ، 1998) هدفت للتحقق من تأثير دافعية الإنجاز الدراسي ومركز الضبط على الأداء الأكاديمي للطلبة ، كما بحثت العلاقة بين مركز الضبط و الدافعية للإنجاز الدراسي لدى الطلبة ، بالإضافة لبحث فيما كانت الفروق بين الطلبة في دافعية الانجاز ومركز الضبط تعزى لجنسهم ، تكونت عينة الدراسة من الطلبة في الصف الثامن في (27) مدرسة ، وقد اختيرت (04) مدارس بطريقة عشوائية من كل (07) مناطق تعليمية في مقاطعة (بوندو) في كينيا . وبعد تطبيق اختبار (T.A.T) لقياس دافعية الانجاز ، واختبار مركز الضبط الداخلي - الخارجي ، و الحصول على علامات نهاية العام الدراسي لقياس الأداء الأكاديمي للطلبة ، أشارت النتائج بأن أغلب طلبة العينة (59.7%) من ذوي الضبط الخارجي بينما البقية (39.3%) من ذوي الضبط الداخلي ، كما أشارت النتائج أيضا بأن درجة الدافعية لدى عينة الطلبة منخفضة جدا ، بالإضافة لذلك فقد أشارت النتائج أن معامل الارتباط كان (0.07 -) وهو غير دال عند مستوى الدلالة ($p > 0.05$) أي أن العلاقة سلبية وضعيفة بين مركز الضبط و الدافعية لانجاز ، بالإضافة لذلك فقد أشارت النتائج أيضا الى عدم وجود فروق في الجنس لدى طلبة العينة في مركز الضبط و الدافعية للإنجاز

7-3-9 دراسة أمل احمد 1997 بعنوان : العلاقة الإرتباطية بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة جامعة دمشق في كليتي التربية و العلوم

* اهم التساؤلات الدراسية :

- ما نوع العلاقة الإرتباطية بين درجات دافعية الإنجاز ودرجات الضبط الداخلي لدى أفراد عينة البحث ؟
- ما نوع العلاقة الإرتباطية بين درجات دافعية الإنجاز ودرجات الضبط الخارجي لدى أفراد عينة البحث ؟
- ما الفرق بين طلبة كلية التربية وطلبة كلية العلوم ثم بين الذكور و الإناث في الكليتين فيما يتعلق بالعلاقة الإرتباطية بين دافعية الانجاز و الضبط الداخلي ؟

- ما الفرق بين طلبة كلية التربية وطلبة كلية العلوم ثم بين الذكور و الإناث في الكليتين فيما يتعلق بالعلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز و الضبط الخارجي ؟

فرضيات البحث :

أ* الفرضيات التي تناولت العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث

- لا توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز و الضبط الداخلي لدى أفراد عينة البحث
- لا توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز و الضبط الخارجي لدى أفراد عينة البحث.
- لا توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز و الضبط الداخلي - الخارجي لدى الذكور المشمولين في عينة البحث.
- لا توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز و الضبط الداخلي - الخارجي لدى الإناث المشمولين في عينة البحث .

ب * الفرضيات التي تناولت الفروق بين متغيرات البحث

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة كلية العلوم وطلبة كلية التربية تتعلق بالضبط الداخلي
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة كلية العلوم وطلبة كلية التربية تتعلق بالضبط الخارجي
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة كلية العلوم وطلبة كلية التربية تتعلق بدافعية الانجاز
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة كلية العلوم وطلبة كلية التربية تتعلق بالضبط الداخلي ام الخارجي
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة كلية العلوم وطلبة كلية التربية تتعلق بدافعية الانجاز

* منهج البحث : منهج وصفي ترابطي

* عينة الدراسة : شملت عينة البحث مجموعتين اختيرت بالطريقة العرضية وتألفت كل مجموعة من 100 طالب وطالبة 50 ذكور و 150 إناث أي 200 للعينة ككل من طلبة السنة الثانية في كليتي العلوم

التربية بجامعة دمشق

* أدوات جمع البيانات :

- مقياس مركز الضبط locus of control جوليان روتر

- مقياس دافعية الإنجاز a questionnaire measure of achivement motivation

لهيرمانز 1970 ترجمة فاروق عبد الفتاح موسى 1981.

الأساليب الحسابية : المتوسطات الحسابية - الانحرافات المعيارية . معامل الارتواء لدرجات أفراد العينة

- معامل الارتباط بيرسون - اختبارات لحساب الفروق

نتائج الدراسة :

• لا توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الانجاز و الضبط الداخلي لدى

أفراد عينة البحث

• لا توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الانجاز و الضبط الخارجي لدى

أفراد عينة البحث

• لا توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الانجاز و الضبط الداخلي -

الخارجي لدى الذكور المشمولين في عينة البحث

• لا توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الانجاز و الضبط الداخلي -

الخارجي لدى الإناث المشمولين في عينة البحث

• لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين طلبة كلية العلوم وطلبة كلية التربية تتعلق بالضبط

الداخلي

• لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين طلبة كلية العلوم وطلبة كلية التربية تتعلق بالضبط

الخارجي

• لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين طلبة كلية العلوم وطلبة كلية التربية تتعلق بدافعية

الانجاز

• لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث تتعلق بالضبط الداخلي أم الخارجي

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور و الإناث في كليتي العلوم و التربية تتعلق

بدافعية الانجاز (أمل الأحمد ، 2001 ، ص 239)

7-3-10 دراسة تيلر وفاسو tyler & vasu 1995 دراسة حاولا فيها تقصي العلاقة بين مركز

الضبط وتقدير الذات ودافعية الإنجاز و القدرة على حل المشكلات قامت الباحثتان بدراسة المتغيرات السابقة على عينة تألفت من 63 طالبا وطالبة من الصف الثالث الى الصف الخامس الابتدائي في ريف جنوب شرق الولايات المتحدة الامركية وطبقتا عليهم مجموعة من الاختبارات لقياس المتغيرات المستقلة للدراسة ، اشتمل اختبار القدرة على حل المشكلات على ست إستراتيجيات تكونت من تشكيل هدف فرعي وربط سلسلة وفك سلسلة ومحاولة وخطأ منتظمة وتمثيل بديل وإستراتيجية التناظر وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية قوية بين دافعية الإنجاز و القدرة على حل المشكلات (اشراق صالح علي خليل ، 2015 ، ص 41)

7-3-11 دراسة نايفة قطاية 1993 حول أثر الجنس ومركز التحكم ومستوى التحصيل الأكاديمي على دافع الإنجاز بحيث تضمنت عينة هذه الدراسة 709 تلميذ " ذكور وإناث " علميين وأدبيين " وكان ذلك بعد الثلاثي الأول للعام 1990 / 1991 بمدينة عمان

طبقت الباحثة على هذه العينة مقياس مسؤولية التحصيل الذهني لمركز التحكم وذلك لتصنيف التلاميذ إلى داخليين وخارجيين ثم طبقت على الفئتين مقياس دافع الإنجاز بعد جمع البيانات قامت الباحثة باختبار فرضيات الدراسة باستخدام تحليل التباين فانتهت إلى ان مجموعة من النتائج وهي ان هناك تأثير للمتغيرات الثلاثة " الجنس - مركز التحكم - التحصيل الأكاديمي " على دافع الإنجاز بحيث كان للذكور درجات عالية في الدافع للإنجاز مقارنة بدرجات الإناث وكان للأفراد الداخليين في التحكم درجات عالية في دافع الإنجاز مقارنة بالأفراد الخارجي التحكم ، كما كان لأفراد ذوي التحصيل الدراسي المرتفع درجات عالية في هذا الدافع مقارنة بذوي التحصيل الدراسي المنخفض (زينب بن بريكة ، 2003 ، ص 18)

7-3-12 دراسة روجي عازم محمد عازم 1992 بعنوان :

العلاقة بين موقع الضبط والدافعية للتعلم و الأسلوب المعرفي لدى الطلبة المتفوقين في كليات المجتمع من ذوي التخصص الهندسي في الأردن

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين موقع الضبط و الدافعية للتعلم والأسلوب المعرفي لدى الطلبة المتفوقين وبشكل محدد حاولت الإجابة عن الأسئلة التالية :

- هل توجد علاقة بين موقع الضبط و الدافعية للتعلم لدى الطلبة المتفوقين ؟



- هل توجد علاقة بين موقع الضبط و الأسلوب المعرفي لدى الطلبة المتفوقين ؟
- هل توجد علاقة بين الدافعية للتعلم و الأسلوب المعرفي لدى الطلبة المتفوقين ؟

تكونت عينة الدراسة من (194) طالبا وطالبة من المتفوقين تحصيليا اي أن معدلاتهم التراكمية 75% فما فوق في امتحانات نهاية الفصل الدراسي الأول لعام 1992/91 م في كليات المجتمع الهندسية الحكومية الثلاث في الأردن وهي عمان والحصن والطفيلة بناء على اعتبار 80 للعلامات هو الحد الأدنى للتفوق ، وأن هذه العلامة (75 %) هي المناظرة له

ولجمع المعلومات من أفراد عينة الدراسة تم استخدام ثلاثة مقاييس لكل من موقع الضبط و الدافعية للتعلم و الأسلوب المعرفي معدلة للبيئة الأردنية وقد تم تطبيق هذه المقاييس الثلاثة على جميع أفراد العينة خلال الفصل الدراسي من العام 1992/91 م

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخراج معاملات الارتباط بين المتغيرات الثلاثة باستخدام معامل

ارتباط بيرسون ومعامل الارتباط الجزئي ، وجاءت نتائج الدراسة على النحو التالي :

أولا : وجدت علاقة ارتباطية قيمتها 74 حسب معامل ارتباط بيرسون و 47 حسب معامل الارتباط الجزئي بين موقع الضبط والدافعية للتعلم .

ثانيا : وجدت علاقة ارتباطية قيمتها 72 حسب معامل ارتباط بيرسون و 41 حسب معامل الارتباط الجزئي بين موقع الضبط و الأسلوب المعرفي .

ثالثا : وجدت علاقة ارتباطية قيمتها 71 حسب معامل ارتباط بيرسون و 38 حسب معامل الارتباط

الجزئي بين الدافعية للتعلم و الأسلوب المعرفي . (روعي عازم محمد عازم، 1992 ، ص 10)

7-3-13 دراسة النجداوي 1991

هدفت لمعرفة أثر دافع الانجاز ومفهوم الذات الأكاديمية ومواقع الضبط على الدوافع المدرسية لدى عينة مكونة من (300) طالب من طلبة الصف التاسع في مدينة عمان ، وبعد تطبيق (04) مقاييس على طلبة العينة وهي مقياس دافع الانجاز ومفهوم الذات الأكاديمية ومواقع الضبط والدوافع المدرسية ، أشارت النتائج الى وجود فروق للمتغيرات المستقلة على الدوافع المدرسية ، كما أظهرت النتائج أثر التفاعلات الثنائية بين متغير الإنجاز وموقع الضبط ومفهوم الذات الأكاديمي وموقع الضبط على درجات الدوافع المدرسية ، بينما لم تظهر النتائج أثرا للتفاعل بين متغيري الإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمي على درجات الدوافع المدرسية ، كما لم تظهر النتائج أثرا للتفاعل بين مستوى الإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمي وموقع الضبط على درجات الدوافع المدرسية . أشارت النتائج إلى ان مركز الضبط هو أكثر المتغيرات

التي يمكن التنبؤ من خلالها بدرجات الدوافع المدرسية ، اذ بلغت نسبة ما يفسره من التباين (30.0) من التباين ، أما مفهوم الذات الأكاديمي فقد فسر ما نسبته (02.0) من التباين ، بينما بقي ما نسبته (68.0 %) من التباين في درجات الدوافع المدرسية يمكن أن يفسر بعوامل أخرى لم تتضمنها الدراسة الحالية .

7-3-14 دراسة الكناني 1990 بعنوان : علاقة مركز التحكم الداخلي - الخارجي في التدعيم ببعض المتغيرات الدافعية

وتهدف الدراسة إلى تحديد مستوى دلالة الفروق بين مجموعتي التحكم الداخلي الخارجي في القيم و الدوافع التالية :

- قيم أخلاقيات النجاح في العمل - قيمة الاهتمام بالمستقبل
- قيمة استقلال الذات
- قيمة التشدد في الخلق و الدين ، والدافع للتوادر ويشمل : الميل التوادي - الحساسية تجاه الرفض - الميل للتعاطف الوجداني مع الغير ، الدافع للإنجاز ، الدافع للجدارة و الكفاءة ، الدافع للأمن) تكونت عينة الدراسة من 120 طالبا وطالبة بالسنة الرابعة في كلية التربية بالمنصورة وهم من مختلف التخصصات العلمية و الأدبية ، وقد حسب الرباعي الأعلى والأدنى لدرجات مركز التحكم الداخلي - الخارجي ثم تم تحديد أفراد مجموعة التحكم الداخلي (54 طالب وطالبة) وأفراد مجموعة التحكم الخارجي (54 طالب وطالبة)

وكانت أدوات جمع البيانات هي :

- مقياس وجهة التحكم الذي أعده علاء الدين كفاقي
- مقياس القيم الفارقة الذي أعده جابر بن عبد الحميد جابر
- مقياس الدافع للأمن الذي أعده ممدوح الكتاني
- مقياس دافعية التواد الذي أعده إبراهيم قشقوش
- مقياس الدافع للإنجاز الذي أعده ممدوح الكتاني
- مقياس الدافع للجدارة الذي أعده ممدوح الكتاني

وأوضحت النتائج أن :

- توجد فروق دالة إحصائية بين مجموعتي التحكم الداخلي و الخارجي في الدافع للإنجاز ، الدافع للجدارة الذهنية ، قيم أخلاقيات النجاح ، قيمة الاهتمام بالمستقبل قيمة استقلال الذات والقيم



التقليدية لصالح مجموعة التحكم الداخلي ولم توجد هذه الفروق بين المجموعتين في قيمة التشدد في الخلق والدين.

- توجد فروق دالة إحصائية بين مجموعتي التحكم في الدافع للأمن لصالح مجموعة التحكم الخارجي ولا توجد هذه الفروق في الدافع للتواد بكل أبعاده
- توجد فروق دالة في ترتيب القيم لدى مجموعتي التحكم الداخلي ولا توجد فروق في ترتيب القيم لدى مجموعتي التحكم الخارجي . (زينب بن بريكة ، 2003 ، ص 15)

3-7-15 دراسة آمنة عبد الله تركي 1985 :

تهدف هذه الدراسة إلى إيجاد العلاقة بين كل من مركز التحكم والدافعية للإنجاز و التحصيل الدراسي تكونت عينة الدراسة من مجموعة طالبات بالمرحلة الثانوية وبلغ عددهن 172 طالبة بمتوسط سن 17.5 سنة ومجموعة من الطلاب في نفس المرحلة ونفس متوسط السن وبعدد 172 طالبا طبق عليها المقاييس التالية : مقياس الدافعية للإنجاز - مقياس مركز التحكم درجات التحصيل الدراسي في آخر السنة وقد أكدت النتائج على وجود علاقة إيجابية بين دافعية الإنجاز و التحصيل الدراسي .

كما أظهرت النتائج ارتباط التحصيل الدراسي ايجابيا بالتحكم الداخلي وسلبا بالتحكم الخارجي ، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز ومركز التحكم وكذلك وجود علاقة إيجابية بين الدافعية للإنجاز ومركز التحكم فقد كانت علاقة ارتباطية موجبة بالتحصيل الجيد عند ذوي التحكم الداخلي (عمار عوض فرحان ، 2001 ، ص 17)

3-7-16 دراسة جولد Gold 1968 بعنوان العلاقة بين الحاجة للإنجاز و الضبط الداخلي -

الخارجي

حيث تم تطبيق اختبارات الاستبصار لفرنش French لقياس الحاجة للإنجاز ومقياس روتر للضبط الداخلي - الخارجي على عينة مكونة من 36 طالبا و 68 طالبة بالجامعة وانتهت النتائج الى وجود علاقة سالبة غير دالة بين الحاجة للإنجاز و الضبط في الاعتقاد الخارجي بالنسبة لعينة الدراسة

8- التعليق على الدراسات السابقة:

8-1 التعليق على الدراسات السابقة التي تناولت متغير مركز الضبط

من العرض السابق للدراسات يلاحظ أن معظمها تناولت المتغير المستقل محل الدراسة ألا وهو مركز الضبط ويمكن تحديد أهم الجوانب التي تناولتها تلك الدراسات كالتالي.

من حيث الهدف :

سعت أغلب الدراسات السابقة المتعلقة بمركز الضبط للبحث و الكشف عن العلاقة بين مركز الضبط وجوانب معرفية كالتحصيل الدراسي و التفوق وحل المشكلات واستراتيجيات التذكر ، وايضا البحث في الجوانب النفسية مثل تقدير الذات ومفهوم الذات ،التفاهم والتشاؤم و الشعور بالأمن، التوافق النفسي و الاجتماعي ومعرفة الفروق بين الجنسين في تلك الجوانب و الفروق بين أصحاب مركز الضبط الداخلي وأصحاب مركز الضبط الخارجي .

- من حيث العينة و الأدوات : أغلب الدراسات السابقة كانت على الطلبة الجامعيين مثل دراسة

شويلع يزيد بوزرزور حمزة - بوالليف أمال - قهار صبرينة ، شامو فيتر وجاروس، فداء سالم محمد الشافعي ،عبير إبراهيم سرحان ،الكناني ، ديوك وناويكي ،أمل الاحمد .

- دراسات أخرى أجريت على طلبة الثانوي كدراسة إياس عطية نمر العبادي - نبيلة بن الزين - بوس وكايلور - مسعود شهد

إضافة إلى دراسات أجريت على طلبة المتوسط كدراسة علياني محمد سالم عبد الله علي - نبيلة

بن الزين - سمر صلاح محمد العالم - سليم يعقوب

✓ أغلب الدراسات استخدمت مقياس روتر للضبط الداخلي و الخارجي

✓ أما دراسة نبيلة بن الزين فقد قامت ببناء مقياس مركز الضبط الخاص بالمجال الدراسي

✓ أما بعض الدراسات فقد استخدمت مقياس مركز الضبط من إعداد موسى 1981 كدراسة سالم عبد الله

✓ أما دراسة عبد الله يوسف فقد استخدم مقياس مركز الضبط من إعداد علاء كفاقي 1982

✓ أما دراسة علياني محمد فقد استخدم فيها مقياس مركز لضبط من إعداد الباحث.

من حيث النتائج :

أغلب الدراسات أثبتت ان هناك علاقة ترابطية بين مركز الضبط و المتغيرات الأخرى كدراسة بوس وتايلر خلصت إلى وجود علاقة ترابطية بين مركز الضبط و المستوى الأكاديمي ودراسة بواليف آمال خلصت إلى انه توجد علاقة دالة بين مركز الضبط و التفوق الدراسي. أما دراسة عبد الله يوسف فوجدت ان هناك علاقة ترابطية دالة بين التوافق النفسي و الاجتماعي ومركز الضبط

أما دراسة مسعود فخلصت إلى انه كلما زاد الشعور بالأمن كلما كان مركز الضبط داخلي أما دراسة نبيلة بن الزين فإنها وجدت انه توجد فروق بين درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي والتعليم الإكمالي على مقياس مركز الضبط ودراسة كيرك وباترك وشونتا خلصت إلى ان مركز الضبط داخلي يؤثر تأثيرا اكبر في النجاح الأكاديمي للطلاب

أما دراسة ديوك وناويكي خلصت إلى وجود علاقة بين مركز الضبط الداخلي و التحصيل الدراسي للذكور

ودراسة سليم يعقوب خلصتا إلى وجود علاقة بين الضبط الداخلي و التحصيل المرتفع وهذا يكشف أهمية الضبط الداخلي في العملية التربوية ودوره في الأداء الدراسي ،هناك بعض الدراسات التي خلصت إلى انه لا توجد فروق في مركز الضبط تعزى إلى متغير الجنس مثل دراسة أمل احمد ، بوس وتايلور ، بواليف آمال، دراسة قهار صبرينة

أما بعض الدراسات خلصت إلى انه توجد فروق في مركز الضبط تعزى إلى متغير الجنس مثل دراسات: عبير إبراهيم ، فداء سالم ، محمد الشافعي .

8-2 التعليق على الدراسات السابقة لمتغير دافعية التعلم

من حيث الهدف

سعت بعض الدراسات إلى البحث والكشف عن العلاقة بين جوانب معرفية كالتحصيل الدراسي، استراتيجيات التعلم الذاتي مثل دراسة عبد المجيد مرزوق، هالة بخش طه، بن يوسف آمال، كاسة بوزيد. أما دراسة بوط جمال فبحثت في العلاقة بين سمات الشخصية ودافعية التعلم. أما دراسة المولى سالم طالب فبحثت في علاقة دافعية التعلم بمتغير نفسي وهو الاغتراب النفسي. أما دراسة سوزان أحمد فبحثت في العلاقة بين جودة أداء المعلمة وعلاقتها بدافعية التعلم.

أما باقي الدراسات فنجدها إما دراسات مقارنة بين المتفوقين والعاديين كدراسة نبيل الفحل أو دراسة نفسية مقارنة للدافعية وبعض الخصائص المعرفية والمزاجية.

كل هذه الدراسات تؤكد على أن البيئة النفسية والاجتماعية والمناخ المدرسي لها تأثير في زيادة أو انخفاض دافعية التعلم لدى أفراد العينة.

من حيث الأدوات:

نلاحظ اهتمام الدراسات السابقة كان منصبا على المرحلة الثانوية بالدرجة الأولى كدراسة نبيل الفحل - غربي مونية - بن يوسف آمال... الخ. ثم المرحلة الجامعية كدراسة علي حسن - محمد علي مصطفى . أما المرحلة الابتدائية فكانت دراسة دويك. كما استخدموا أدوات وتقنيات مختلفة في قياس دافعية التعلم تراوحت بين مقاييس جاهزة ومستخدمة مثل مقياس التعلم ليوسف قطامي واستبيانات جديدة كدراسة بوط جمال - بن يوسف آمال. وهناك من قام ببناء المقاييس كدراسة سليم ملاك - عائشة بوزيد .

من حيث النتائج:

أكدت أغلب الدراسات على أهمية دافعية التعلم في تعديل السلوك وتحقيق أفضل النتائج الدراسية وجودة الأداء، كما أكدت تأثيرها على تقدير الذات ومفهوم الذات الإيجابي لدى الفرد كما أكدت النتائج على ضرورة الاهتمام بدافعية المتعلمين لأنها من أهم الوسائل لتحقيق الأهداف التعليمية فهي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم.

كما خلصت هذه الدراسات إلى أن البيئة النفسية والاجتماعية والمناخ المدرسي لهما تأثير في زيادة أو انخفاض دافعية التعلم.

3-8 التعقيب على الدراسات السابقة التي ربطت بين المتغيرين مركز الضبط والدافعية

تم توظيف الدراسات السابقة المرتبطة بدافعية الانجاز و الدافعية للتحصيل و الدافعية المدرسية وذلك لقلّة البحوث و الدراسات في دافعية التعلم بصفة عامة إلا دراسة روعي عازم محمد عازم التي تناولت دافعية التعلم

من حيث الهدف :

أغلب الدراسات سعت للكشف و البحث عن العلاقة بين الدافعية ومركز الضبط كدراسة المومني - أمل الأحمد - إشراق صالح علي وهناك من أضاف المتغيرات المعرفية للدراسة كالتحصيل الدراسي في دراسة فيني يوسفراة - نايفة قطامي - اولايو - آمنة عبد الله تركي



الاستقلال الإدراكي في دراسة المزروع ، الأسلوب المعرفي في دراسة روجي عازم محمد عازم، مستوى الطموح في دراسة هبة الله محمد وآخرون، أما بعض الدراسات فقد بحثت في العلاقة بين الدافعية ومركز الضبط وبعض المتغيرات النفسية كمفهوم الذات في دراسة زهراء عبد الرحمان محمد وهناك من درس العلاقة بين دافعية ومركز الضبط وبعض المتغيرات المعرفية والنفسية مثل دراسة تايلر وناسو التي درست العلاقة بين مركز الضبط وتقدير الذات ودافعية الانجاز و القدرة على حل المشكلات

- من حيث العينة والأدوات :

نلاحظ ان أغلب الدراسات السابقة إهتمت بمرحلة التعليم الثانوي و التعليم الجامعي بشكل خاص مثل دراسة المومني وأمل الأحمد روجي عازم محمد عازم أجريت على طلبة الجامعة ومن بين الدراسات التي طبقت على طلبة الثانوي دراسة المزروع ، نايفة قطامي ، وهناك دراستين طبقتا على تلاميذ الاكاديمية وهي دراسة النجداوي ودراسة أولايو

ركزت الدراسات السابقة على فئة العاديين من الجنسين ذكورا وإناثا وتناولت بعض منها فئات أخرى منها المتفوقين و المتأخرين دراسيا لكن دراسة إشراق صالح علي طبقت على طلبة من ذوي صعوبات التعلم في ضوء متغير الجنس.

من حيث النتائج :

بعض الدراسات أشارت الى ميل الطلبة العاديين لمركز الضبط الخارجي كدراسة (مومني أولا

هو)

هناك بعض الدراسات أشارت إلى وجود علاقة سلبية ضعيفة بين مركز الضبط والدافعية للانجاز مثل دراسة (النجداوي ، المومني ، المزروع ، هبة الله محمد)

أشارت دراسات إلى عدم وجود فروق في مركز الضبط تعزى لمتغير الجنس وهي دراسة (أمل الاحمد ،المومني)، بالمقابل هناك دراسات أخرى وجدت فروق كدراسة (إشراق صالح علي خليل، آمنة عبد الله تركي ،زهراء عبد الرحمان محمد.)

من الدراسات التي وجدت فروق في الدافعية تعزى لمتغير الجنس دراسة (آمنة عبد الله تركي ،زهراء عبد الرحمان محمد)،بالمقابل هناك من الدراسات لم تجد فروق مثل (دراسة المومني، أولايو ، إشراق صالح علي خليل.)



- موقع الدراسة الحالية من البحث :

نظرا لقلة الدراسات التي تبحث في علاقة مركز الضبط و الدافعية للتعلم ولأنه لا توجد دراسة حسب علم الباحثة بحثت في علاقة مركز الضبط والدافعية للتعلم في البيئة المحلية، لأن الدراسات السابقة كانت (بالسودان ، سوريا ، الأردن ، مصر ، كينيا ، و م أ ، السعودية)، حاولت هذه الدراسة تقديم إضافة معرفية ، كما انها جاءت في وقت ظهر فيه نقاش مجتمعي حار حول الإصلاحات التربوية ،. في وقت لا تزال الجزائر تتخبط في المشكلات العميقة التي تعوق تقدمها نحو اكتساب المعرفة و الاستفادة منها ، كالرسوب المدرسي ، التسرب ، الغياب المتكرر ، بالاضافة الى العنف المدرسي ، كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة ونتائجها في معرفة واقع البحث في هذا الموضوع ومن بلورة التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة مما ساعد الباحثة في تهيئة البحث واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة وصياغة الفروض وبناء الإطار النظري للموضوع .

تبحث الدراسة الحالية عن العلاقة ما بين المتغيرين مركز الضبط والدافعية للتعلم حيث درست الدافعية عند أصحاب مركز الضبط الداخلي وعند أصحاب مركز الضبط الخارجي ثم الفروق في الدافعية بينهما وهذا ما تقتقد إليه بعض الدراسات السابقة التي اكدت ببحث العلاقة فقط.



الفصل الثاني: مركز الضبط

تمهيد:

- 1- تعريف مركز الضبط
- 2- فئتا مركز الضبط " داخلي - خارجي "
- 3- أهمية مركز الضبط
- 4- مؤشرات فئتي مركز الضبط (داخلي - خارجي)
- 5- مركز الضبط وبعض المصطلحات الاخرى
- 6-العوامل المؤثرة في تحديد مركز الضبط
- 7-نظريات مركز الضبط
- 8- خصائص الأفراد في فئتي مركز الضبط " الداخلي - الخارجي
- 9- قياس مركز الضبط
- 10- الدين ومركز الضبط

خلاصة الفصل

يعتبر مركز الضبط من المفاهيم الحديثة نسبياً التي دخلت مجال الدراسات
السيكولوجية، حيث أخذت الترجمات العربية للمصطلح الأجنبي LOCUS OF
CONTROL ترجمات أو اصطلاحات مختلفة مثل مركز التحكم، مصدر التحكم، مركز
الضبط، موضع الضبط، وجهة الضبط، مصدر الضبط، وكلّ هذه الترجمات لا تكشف
المعنى المقصود من الواجهة النفسية، فالفرد ذو البنية النفسية الداخلية يتحكم بسلوكياته
وبالأحداث من حوله، أمّا 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 البيولوجية، وقد استعمل في البحث الحالي مصطلح مركز الضبط نظراً لدلالته على
المعنى السيكولوجي وهو نفس الاختيار الذي أخذ به العديد من الباحثين.



1- تعريف مركز الضبط:

يعد مركز الضبط من المتغيرات الحديثة نسبياً في علم النفس، حيث صاغ هذا المفهوم جوليان روتر J. ROTTER 1966 نهاية الخمسينات وبداية الستينيات من القرن العشرين تحت عنوان التوقعات المعممة للضبط الداخلي الخارجي للتعزيز، اشتق روتر J. ROTTER 1966 هذا المفهوم انطلاقاً من نظرية التعلم الاجتماعي. (بشير معمرية، 2009، ص 05).

قدم روتر ROTTER مركز الضبط في نسق نظري متكامل يستند إلى مدرستين كبيرتين من مدارس علم النفس هما المدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية. (فاروق عبد الفتاح، 1988، ص 95).

1-1 التعريف اللغوي:

"هو لزوم الشيء وحبسه وقال الليث: الضبط لزوم الشيء لا يفارقه في كل شيء، وضبط الشيء حفظه بالحزم". (ابن منظور، 2003، ص 457).

1-2 التعريف الاصطلاحي:

وجد علماء النفس صعوبة في تحديد معنى أو مفهوم واضح ومحدد لمصطلح مركز الضبط وعلى الرغم من ذلك فإن الأساس الذي بنيت عليه دراسة مركز الضبط يرجع في أساسه التي التعريف الذي وضعه "جوليان روتر" J. ROTTER 1966.

وهو يعد التعريف الأكثر شيوعاً وشمولاً حتى الآن وبنيت عليه جميع التعريفات. (حمدان علي، 2002، ص 7).

1-3 التعريف السيكلوجي:

*تعريف روتر ROTTER 1966: ويذكر فيه أنّ مركز الضبط هو مدى إدراك الفرد بوجود علاقة سببية بين السلوك وما يتلو هذا السلوك من مكافأة أو تدعيم فعند ما يدرك الفرد بأنّ التعزيز الذي يلي أفعاله ناتج عن الحظ أو الصدفة أو القدر أو تأثير الآخرين من ذوي النفوذ فإنّه يسمى بمركز الضبط الخارجي external locus of control أما إذا كان الفرد يدرك بأنّ التعزيز الذي يلي أفعاله وتصرفاته يحصل بصورة متسمة مع سلوكه أو مع سماته المميزة. والدائمة فإنّه يسمى بمركز الضبط الداخلي internal locus of control..



***تعريف لفكورت 1976:** ويذكر فيه أنّ مركز الضبط هو توقع معمم، والتوقع المعمم لمركز الضبط الداخلي يشير إلى أنّ الحوادث الإيجابية والسلبية تكون نتيجة أفعال الفرد وسيطرته الشخصية، أمّا التوقع المعمم لموقع الضبط الخارجي فيشير إلى إدراك الفرد بأنّ الحوادث الإيجابية والسلبية لا ترتبط بسلوكه وهي على ذلك تقع خارج نطاق سيطرته الشخصية. (إشراق صالح علي خليل، 2015، ص12)

***ويعرف غازادا وكرسيني (1986) E GAZADE & CARCINE:** مركز الضبط كمتغير من متغيرات الشخصية يهتم بالمعتقدات التي يحملها الفرد بخصوص اي العوامل هو الأكثر تحملا للنتائج الهامة في حياته، من خلال ادراك العلاقة السببية بين السلوك ونتيجته وهذا ما يجعل الأفراد يختلفون في تفسير معنى الأحداث المدركة بالنسبة لهم بسبب طبيعة التعزيز المتوقع لهذه الأحداث، وهم يميلون اكثر إلى تكرار السلوك الجيد إذا تم تدعيمه إيجابيا.

ويعرفه فروسيز PHROSES: بأنه مدى إدراك الفرد للأحداث الإيجابية والسلبية على نتائج تبعات سلوكه الخاص، ومن ثم فهي تقع تحت تأثير ضبطه الشخصي. (عوض عبد التواب، 1998، ص16).

ويري سهير أحمد كامل 2001: بأنّ مركز الضبط متغير اساسي من متغيرات الشخصية يتعلق بعقيدة الفرد عن أي العوامل هي الاقوى والأكثر تحكما في النتائج الهامة ففي حياته اي عوامل ذاتية في مهارة وقدرة وكفاءة أم عوامل خارجية من صدفة وحظ وقدر. (سهير كامل أحمد، 2001، ص57).

يعرفه عسكر علي 2005: بأنه الاعتقاد الشخصي العام بالضبط الذاتي في مقابل الضبط الخارجي فيما حدث، فالفرد الذي يعتقد بأنّ لديه الضبط في أموره يعد داخلي للضبط، وأمّا الفرد الذي يعتقد بأنّ الظروف او الناس الآخرين هم الذين يتحكمون في مصيره فيقال عنه بأنه خارجي الضبط. (عسكر علي، 2005، ص63).

ومن الباحثين من يرى عدم وجود أنماط نقية من الفئتين الداخلي والخارجي، وبالتالي من الخطأ الاعتقاد بأنّ الفرد يجب أن يكون من هذا النمط أو ذاك، فكلّ فرد درجة على خط متصل ممتد بين نهايتين نهاية الضبط الداخلي ونهاية الضبط الخارجي فالاختلاف في الدرجة وليس في النوع. (محمد عازم روي، 1992، ص6)

هذا الرأي ربما كان قريبا من الواقع، إذ من الصعب وجود شخص ينعدم لديه الضبط الداخلي بالكامل وبالتالي يرجع جميع النتائج خارجيا، ووجود شخص ينعدم لديه الضبط الخارجي بالكامل وبالتالي يعتقد أنّ نتائج أعماله ما هي إلا ثمرة لما قام به من جهود ذاتية.

من جملة التعاريف السابقة يمكن استخلاص أنّ مركز الضبط هو متغير أساسي من متغيرات الشخصية يركز على اعتقادات كونها الفرد حول الأوضاع المعيشة من خلال التفسيرات السببية التي يبنها في علاقته مع الحدث الخارجي وعلى أساسها يحدد توقعاته للاستجابة السلوكية، هناك من يتوقع أنّ ما يحدث له راجع لذاته وتصرفاته فيتحمّل المسؤولية ويحاول بذل جهد لحل المشكلة " ذو مركز ضبط داخلي "، وهناك من يرجعها لأسباب خارجية كالحظ والقدر فيتجنب المواجهة " مركز ضبط خارجي ".

2- فئتا مركز الضبط " داخلي - خارجي ":

لقد قسم روتر Rotter مركز الضبط إلى مركز ضبط داخلي ومركز ضبط خارجي، وقد وصف روتر مركز الضبط بأنّه: " عندما يدرك الفرد التعزيز بعد أدائه للعديد من الأفعال، ويعتقد بأنّ هذا التعزيز لا يتوقف على ادائه ويدرك بأنّه نتيجة للحظ أو الصدفة والقدر وتحت هيمنة الآخرين الأقوياء فنصف الفرد من ذوي الضبط الخارجي، بينما إذا أدرك الفرد بأنّ وقوع الحدث يتوقف على سلوكه وخصائصه فنصف هذا الفرد بأنّه من ذوي الضبط الداخلي. (صالح الخثعمي، 2008، ص26) تبعا لذلك فالأفراد ينقسمون إلى فئتين بناء على مفهوم مركز الضبط وفيمايلي توضيح لفئتي مركز الضبط:

2-1 مركز الضبط الداخلي:

ويقصد به إدراك الفرد للتدعيم على أنّه يتبع بعض السلوكيات الصادرة منه وأنّه يعتمد على سلوكه او مواصفاته الثابتة نسبيا. (درويش محرر، 2001، ص102) وتعرّف دروزة (2007) مركز الضبط الداخلي بأنّه مجموعة من العوامل التي يعتقد الشخص بأنّها المسببة لنتائج سلوكه من خير أو شر، وهي ترجع في الوقت نفسه إلى ذاته وقدراته وجهوده ومهاراته وتحكمه في بيئته، حيث أنّ الشخص في هذا البعد يعتقد بأنّه هو المسئول المباشر عن تصرفاته ونتائج أعماله، وأنّ ما يحققه من نجاح او فشل راجع إلى ما يبذله من جهد ومثابرة وإرادة وتصميم او إلى نقص فيها. (دروزة افنان، 2007، ص 443)

وعرّفه رونر وآخرون ROHNER&al بأنّ مصدر الضبط الداخلي يرتبط بالاعتقاد بأنّ الفرد لديه القدرة على التحكم في الأحداث والأفعال في حياته الشخصية. (حمداني علي، 2002، ص54)

2-2 مركز الضبط الخارجي:

يقصد به ادراك الفرد للتدعيم على أنه يتبع السلوكيات الصادرة منه ولكنه لا يعتمد كلياً على سلوكه، بل يعتمد على الحظ أو الصدقة أو القدر أو كأنه تحت تحكم آخرين اقوياء او كأنه لا يمكن التنبؤ به بسبب التعقيد الشديد للقوى المحيطة بالفرد. (درويش محرر، مرجع سابق، ص102)

ويعني ذلك بأنهم يعتقدوا بأن سلوكياتهم أو الأحداث التي يمروا بها ونتائج ادائهم في الحياة محددة أكثر من قوى خارجية بدلا عن انفسهم كما أنهم يعتقدوا، ويتصرفوا كما لو أن قوى خارجية عن سيطرتهم تمثل عوامل هامة في تحديد حدوث تعزيز للأحداث التي تمر بهم. (rotter, 1966, p 17)

ويشير دافيس Davies (1982) إلى أن هؤلاء الأفراد يميلون بدرجة قليلة لتأكيد قدراتهم، كما يتعرضوا لمشاعر اليأس بشكل اكبر ودرجة تقديرهم لذواتهم وتوقع النجاح تكون اقل كما يوصفون بنقص الثقة بالنفس أو يعانون من مشاعر الدونية. (lefcourt, 1996, p22)

كما أنهم غير مستقرين في علاقاتهم الشخصية مقارنة بالداخلين، وهم اقل حزما مقارنة بالداخلين وأكثر عرضة للاكتئاب والقلق ويميلون ليكونوا اقل عقلانية في التفكير

وبشكل عام يطلق على الأفراد بأنهم ذوو ضبط خارجي Externels عندما يملكون توقعا معمما بأن التعزيزات ليست تحت سيطرتهم في المواقف المختلفة.

إن اعتقاد الفرد في الضبط يختلف من شخص لأخر ومن موقف لأخر ومن حالة إلى أخرى، وذلك يعود إلى مواقف معينة (معززات السلوك و طبيعة الموقف). وكذلك لا يعني هذا بأن الفرد إما أن يكون ضبطه داخليا او يكون ضبطا خارجيا.

فقد " ذكرت عبير عبد الرحمان 1999 بأنه ليست هناك انماط نقية من فئتي الضبط، فقد يختلف ادراك الفرد للضبط من موقف لأخر كما يختلف من شخص إلى اخر في نفس الموقف. (سليمان علي أحمد، حليلة السعيد، 2013، ص31)

3- أهمية مركز الضبط:

تتضح أهمية مركز الضبط فيما يلي:

- يعتبر ايتري ولانجنباخ Autry&Langenbach 1995 مركز الضبط عنصرا هاما في نظرية العزو التي تهتم بتحديد اسباب السلوك لدى الفرد، حيث يميزان بين نوعين من الأفراد، وهم ذو الضبط



الداخلي الذين يعززون النهايات السارة "التعزيز" والنجاح والفشل في اعمالهم إلى مقدرتهم وجهدهم الخاص، مقابل ذوي الضبط الخارجي الذين يعززون اسباب نجاحهم "التعزيز" او فشلهم إلى قوى خارج الشخصية مثل الحظ والقدر او وساطة الاخرين او صعوبة العمل (الغرابية سالم علي سالم، 2002، ص 32)

- إنَّ مركز الضبط من المفاهيم النفسية التي تلعب دورا بارزا وحاسما في شخصية الفرد وتقدير سلوكه نحو المثيرات الموجودة في البيئة حيث أنَّ إدراك الشخص لقدرته على التأثير في امور حياته مرتبط بنظريته إلى العلاقة بين سلوكه ونتائج ذلك السلوك وهذا له تأثير على نوع تفكير الفرد ، فالفرد الذي يعتبر نفسه مسئولا عما يحدث له يكون ذا تفكير سليم وارادة قوية وثقة بالنفس، على عكس الفرد الذي يلقي المسؤولية على غيره، ويرتبط مركز الضبط بقدرة الفرد على التفكير الجيد والمستقل وعدم قبول ما هو شائع دون نقد او تمحيص. (العبد اللات سعاد اسماعيل، 1993، ص 23)

- إنَّ مركز الضبط أحد الجوانب المهمة في تنظيم التوقعات الانسانية وتحديد مصادرها فضلا عن كونها أحد المكونات البارزة في تحديد العلاقة الارتباطية بين سلوك الفرد وما يحدث بعده من نتائج.

- إنَّه مفهوم دافعي وبخاصة عندما يسعى الأفراد إلى تفسير اسباب نجاحهم وفشلهم وتحديد مصادرها وقدرتهم في السيطرة عليها في أي موقف حياتي يواجهه الفرد عامة، أو ما يواجهه الطلبة في المواقف التعليمية خاصة. (يوسف قطامي محمد، 1994، ص 16)

- الاهتمام باختلاف الأفراد في ادراكهم لمصادر تدعيم سلوكهم فقد يأتي التعزيز لبعض الأفراد من داخل انفسهم، مثل استنادهم على القدرة او الجهد او المهارة الشخصية، بينما يأتي من الخارج لدى البعض الاخر مستندا على الحظ او الصدفة او نفوذ الاخرين. (سليمان عبد الرحمان وعبد الله هشام، 1996، ص 19)

- إنَّ اصحاب الضبط لديهم القدرة على التأثير في حياة الفرد النفسية والاجتماعية ومقاومة الضغوط، حيث يولد الفرد في بيئة يجد نفسه مضطرا للتعامل معها، والتفاعل مع ضغوط وقوى خارجية تدفعه إلى القيام بأنماط سلوكية مدفوعا في ذلك بنوع الضبط الخارجي، ويحاول الفرد أن يتحكم في هذه البيئة ذاتيا على طريقته الخاصة وما لديه من جهد يمكنه بذله، وما اكتسبه من خبرة وما لديه من قدرة على المثابرة ودافعية للإنجاز وهي عوامل تساعد الانسان على الضبط الذاتي للسيطرة على البيئة. (المتولي محمد نبيه بدير، 1999، ص 6)

يحدد عملية الاختيار الدراسي والمهني حيث أنّ ذوي الضبط الداخلي أكثر قدرة على الاختيار الدراسي والمهني والتخطيط للعمل، كما أنّهم أكثر استقلالية ولديهم استعداد لبذل جهد أكثر في أعمالهم، ويستغلون أوقات فراغهم بشكل أفضل عكس ذوي الضبط الخارجي. (الزهراني أحمد بن خميس بن سعيد، 1989، ص22)

4- مؤشرات فئتي مركز الضبط (داخلي - خارجي):

من خلال التعاريف الواردة لفئتي مركز الضبط يتبين أنّ لكلّ فئة عدة مؤشرات متمثلة في:

4-1 مؤشرات فئة الضبط الداخلي:

فالفرد الذي يعتقد أنّ الحصول على التعزيز سواء كان سلبيا أو ايجابيا يرتبط بالقوى الداخلية اي بذواتهم، فان المؤشرات لهذه القوى تتمثل في (الذكاء او المهارة او الجهد او سمات الشخصية المميزة) المحتملة من وجهة نظر روتر Rotter.

أي أنّ العوامل الداخلية تظهر من خلال المؤشرات التالية:

الذكاء او القدرات العقلية: يكون اعتقاد الفرد بأنّ له القدرات العقلية التي تؤهله للتحكم في الأحداث الناجحة او الفاشلة.

المهارة "الكفاءة": فالفرد يعتقد أنّه بإمكانه السيطرة على البيئة وضبط أحداثها بفضل مهاراته وكفاءاته التي اكتسبها من الخبرات السابقة.

الجهد: حيث يكون اعتقاد الفرد بأنّ كلّ ما يجري له من أحداث يرتبط ارتباطا كلياً بالجهد الذي يبذله.

السمات الشخصية المميزة: يكون اعتقاد الفرد أنّه يملك مجموعة من السمات التي تمكنه من التحكم في الأحداث مهما كانت طبيعتها.

ومؤشرات فئة الضبط الداخلي تجعل الفرد يحتفظ باعتقاد مفاده أنّ مصادر النجاح او الفشل تحركهما قوى ذاتية داخلية ومن ثم يقبل على مواجهة المواقف الحياتية، ويكون ذلك دافعا قويا نحو الانجاز في مجالات حياته لأنّه يدرك أنّه بإمكانه الهيمنة والسيطرة على الأحداث وباستطاعته تغيير مجرياته بيده.



4-2 مؤشرات فئة الضبط الخارجي:

لقد اشار كانتور وزيركل Contro and zirkel إلى أننا ندرك انفسنا ككائن عاقل قادر على التأثير في خبراتنا ووضع القدرات التي تعدل حياتنا، حيث أنّ التدعيم الخارجي مهم في نظام روتر ولكن نشاط هذا التدعيم متعلق بقابليتنا الادراكية.

فالفرد الذي يدرك أنّ ما يناله من عقاب او ثواب مرتبط بالقوى الخارجية فإنّ المؤشرات في هذه القوى المحتملة تتمثل حسب روتر 1966 Rotter:

الحظ او الصدفة: حيث يعتقد الفرد أنّه لا يمكن التنبؤ بالأحداث لأنّ كلّ من الأمور مرهونة بالحظ أو الصدفة.

قوة الآخرين: فالفرد يعتقد أنّ الآخرين مثل الآباء، الوالدين، التعلّم، المدير وغيرهم يملكون السيطرة على الأحداث ولا حول ولا قوة في التأثير عليهم.

القدر: فالفرد يعتقد أنّه لا جدوى من محاولة تغيير الأحداث لأنّها مقدرة سلفا.

هذه المؤشرات السابقة الخاصة بفئة الضبط الخارجي تجعل الفرد يعتقد أنّ مصادر النجاح والفشل تكمن خارج ذاته وهو بذلك يخضع في تسيير شؤونه لقوى خارجية لكونه لا يؤمن بأنّه يملك القوة لتغيير الأشياء. (علاء الدين كفاي ، 1982 ، ص5)

وبذلك نرى أنّ موقع الضبط الخارجي يعبر عن العوامل الخارجية الموجودة في البيئة المحيطة ولا دخل للإنسان بها، فهو يعتقد بأنّها المسؤولة عن نتائج سلوكه أمّا موقع الضبط الداخلي فهو يعبر عن العوامل الكامنة في الانسان ويعتقد بأنّها مسؤولة عما يحققه من نجاح او فشل. (العكدي رنا، 2002، ص2)

5-مركز الضبط وبعض المصطلحات الأخرى:

يعتبر مركز الضبط خاصية من خصائص الفرد، ولعل الإشارة الى الاختلافات الموجودة بينه وبين المصطلحات يساعد أكثر على استيعاب معناه.

5-1 مركز الضبط وإدراك التحكم:

يشير ادراك التحكم الى المعتقدات الخاصة بإمكانية الضبط والتوقعات، وتقدير فرص واحتمالات التحكم، وأكد رودان Rodin 1977 أنّ ادراك التحكم هو التوقع بامتلاك قوة تسمح بالمشاركة في اتخاذ قرار من أجل الحصول على نتائج مرغوبة في وضعية ما، أمابورغر Burger فيعرّف إدراك التحكم على أنه إدراك إمكانية التغيير الفعلي للأحداث. (skinner,1990,p94)

وقد أشار باركس وفولكمان Folkman et parkes إلى وجود علاقة وطيدة بين مركز الضبط وإدراك وضعية أو موقف ما بأنه يمكن التحكم فيه. (bruchon. Schweitzer et al,2002,p14) يعتبر مركز الضبط استعدادا سابقا لأنه اعتقاد معمم ينسحب على جميع الوضعيات فإذا كان الفرد ذا مركز ضبط داخلي فيعتقد في قدرته على الضبط في الوضعية الضاغطة والعكس صحيح مع ذوي مركز الضبط الخارجي، حيث أنّ الوضعية قد لا تؤثر كثيرا على مركز الضبط الذي تبقي اعتقادات الفرد بشأنه أكثر ديمومة ومعممة.

أما التحكم المدرك فإنه مسار تقييمي لمختلف الموارد الذاتية والاجتماعية والوضعية الضاغطة لتتحدد بعد ذلك لدى الفرد قدرته من عدمها في التحكم في العامل الضاغط. إذن يعتبر مركز الضبط استعدادا مسبقا واعتقادا دائما، أما التحكم المدرك فهو سيرورة تفاعلية مؤقتة وخاصة

5-2 مركز الضبط والعجز المكتسب:

أشار كلّ من ابراهام سليغمان و تيسدال Abramson, Seligman et teasdale في 1978 إلى أنّه يعرّف العجز المكتسب كنتيجة سلبية لتجارب فاشلة متكررة مما يؤدي إلى التخلي عن المجهودات والشعور بالعجز وفقدان الأمل.

ويمكن أن يكون غياب إدراك الضبط على الأسباب أو نتائج الأحداث غير المرغوبة، نتيجة للعجز المكتسب فحسب بيترسون و سليغمان peterson et sligman تتوقع نظرية العجز المكتسب أنّ الاشخاص الذين يفسرون الأحداث السالبة بأنها داخلية ثابتة وعامة (أنا مذنب، سيدوم هذا، مدى الحياة، وسيؤثر على كلّ ما أفعل) سيكونون أكثر ميلا للإحباط. ويتصرفون بعجز حسب الأحداث السالبة التي يواجهونها في حياتهم. (خرخاش اسماء، 2000، ص.52)



3-5 مركز الضبط والإنسان:

يعتبر الإنسان السببي عملية معرفية، تعمل على تحديد نموذج آخر لإدراك المحيط، وهو الميل لبحث أسباب قدرة على تغيير الأحداث فحسب هايدرHyder: " الإنسان هي العملية التي يستعملها الإنسان لفهم الواقع والتحكم فيه فالإنسان السببي يختلف تماماً عن مركز الضبط فهو يعتبر عملية معرفية إدراكية تنشأ بعد الحدث، تركز خاصة على الحدث ذاته لتحديد الأسباب المدركة والعوامل المسؤولة عن الحدث، فيكون تعبير الإنسان عليه: إن سبب محدث في حين أن مركز الضبط هو اعتقاد عام، ثابت، ينشأ قبل الحدث، ولا يتصل بوضعية معينة، ويكون تعبير الإنسان عليه أن ما سيحدث متعلق أو غير متعلق بي.

4-5 مركز الضبط والفعالية الذاتية:

تشير إلى اعتقاد الشخص بأنه قادر على الالتزام في السلوك أي إدراك التحكم فيه، كما أنه يملك إمكانيات مكتسبة للنجاح في مهمة معينة وتختلف الفعالية الذاتية عن مركز الضبط في كون هذا الأخير يتعلق بضبط التعزيزات وتوقع النتائج، بينما الفعالية الذاتية هي القناعة بإمكانية انتاج استجابات متحكم فيها. (skinner,1996,p559)

كما أن ذوي التحكم الداخلي لا يعتقدون بأنهم قادرين على القيام بالسلوكيات بقدر ما يشعرون بمسؤوليتهم عن نتائجها. (Op.Cit.,bruchon. Schweitzer,p71)

يمكن أن نلاحظ مما سبق أن إدراك الضبط عامل هام في التفريق بين هذه المصطلحات، وهو يظهر كميزة عامة بالنسبة لمركز الضبط والإنسان السببي. والعجز المكتسب أي أن إدراك الضبط أو غياب إدراك الضبط يعمم على الأحداث كلها بالنسبة للمصطلحات المذكورة ويعتبر إدراك التحكم أو غيابه خاص بوضعية محددة لمصطلح الفعالية الذاتية.

يكتسب الفرد هذه السمات خلال نموه ويعمل على ترسيخها بفضل التجارب المتكررة. وبما أن الصفات مكتسبة فبالإمكان تغييرها بما يتلاءم والصحة النفسية للأفراد.



6-العوامل المؤثرة في تحديد مركز الضبط:

1-6 الأسرة:

تعد الأسرة هي النواة والمصدر الرئيسي للفرد، فمنها يشبع رغباته وحاجاته وفيها يكتسب خبراته وعاداته وأهم القيم والمعتقدات، وبالتالي يتكون لدى الفرد مركز الضبط، فنجد أنّ أساليب المعاملة الودية القائمة على السيطرة والقسوة كانت مرتبطة ارتباطاً موجبا مع الضبط الخارجي، والمعاملة التي تتسم بالقبول ارتبطت ارتباطاً إيجابياً مع الضبط الداخلي. فقد أظهرت دراسة بار لينج Barling أنّه يوجد ارتباط موجب بين معاملة الأمهات التي تتسم بالحماية الزائدة وبين الضبط الخارجي لدى الأبناء، أماديفس Davis يرى أنّ عدم قدرة الفرد على التنبؤ بسلوك الوالدين يجعل الفرصة مهيأة لظهور الاتجاه الخارجي للضبط ومن هنا فأنته يشير إلى أهمية الثبات في سلوك الوالدين في المواقف المختلفة.(منصور منيرة، مرجع سابق، ص64)

2-6 العامل الاجتماعي والاقتصادي:

ومن المحددات لمركز الضبط لدى الأفراد العامل الاقتصادي، فيوضح " سمارت " أنّ الأفراد الذين يعيشون في أسرة فقيرة يميلون إلى الضبط الخارجي بدرجة أكبر من الأطفال الذين يعيشون في أسر متوسطة أو غنية، وينتج ذلك من اعتقادهم بأنّ القدر والحظ والجهات المسؤولة في الدولة والأغنياء عوامل ذات تأثير قوي في المجتمع.(المبارك عبد الجليل، 2000، ص42)

إنّ المكانة الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة تساعد على تنمية أو إعاقة مدى شعور الفرد في إمكانية التحكم في أحداث الحياة والسيطرة عليها، فأبناء الطبقة الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة يميلون إلى الضبط الخارجي نظراً لعدم وجود فهم غير واضح لمصادر التعزيز في ظل غياب الشعور باستقلال وتشجيع القدرات، في حين أن أبناء الطبقة الاجتماعية والاقتصادية المرتفعة يميلون إلى مركز الضبط الداخلي لتوفر عوامل الإحساس بالكفاءة والقدرة على تغيير مجرى الأحداث لما ينشؤون عليه من استقلال وتشجيع الفروق الفردية. (المحمدي مروان، 2004، ص33)

3-6 عامل السن:

ومن العوامل الشخصية التي لها تأثير في عملية تحديد مركز الضبط عامل السن حيث يعد العمر من أهم العوامل التي تساهم في تحديد مركز الضبط، فقد أجمعت الدراسات على أنّ مركز الضبط

الداخلي تزداد مع زيادة العمر، لكن لم تظهر بدقة الاعداد التي يثبت عندها مركز الضبط ماعدا دراسة ليفشترز Lifshets فقد بينت أن العمر يرتبط بعلاقة موجبة مع الضبط الداخلي للفرد ولوحظ أنه يزداد بزيادة العمر لدى الاطفال حتى سن الرابعة عشرة، ثم يثبت خلال مرحلة المراهقة. (منصور منيرة، مرجع سابق، ص 66)

ولقد توصل روتر Rotter وآخرون إلى أن الضبط الداخلي يزداد مع تقدم عمر الاطفال. حيث زاد الضبط الداخلي لدى الاطفال بالصف السادس منه لدى اطفال الصف الخامس والرابع. (المبارك عبد الجليل، مرجع سابق، ص 41)

4-6 نمو مفهوم الذات:

كما أن عامل نمو مفهوم الذات له اثره في تحديد مركز الضبط، فنمو هذا العامل يجعل الفرد يكون صورة ايجابية عن ذاته وبالتالي يكون لديه اعتقاد أنه المسئول عن الأحداث التي تحدث له بغض النظر عن طبيعة هذه الأحداث وهذا ما يسمى بفئة الضبط الداخلي، هذا ما اوضحه كل من كيرنيس وبروكنار وكرانك Kernis-Broken-krak في قولهم: الأفراد ذو تقدير الذات العالي يميلون إلى تكوين صورة ايجابية لذاتهم وينسبون مسؤولية النجاح لأنفسهم عكس التقدير المنخفض. (خطار زهية، 2001، ص 83)

5-6 ثقافة المجتمع:

تعد 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 مركز ضبط داخلي، كما أن مركز الضبط الداخلي يزداد ويتدعم لدى الأفراد الذين ينشؤون في مجتمعات تعودهم على الاستقلال وتشجع فيهم القدرات الفردية. (سليمان سناء، 1997، ص 17)

وهذا ما اوضحته دراسة محمد مقصودة 1981 ودراسة لكونتر كرمبين Cunter Kromben (1981) اضافة إلى دراسة ماهر Mahler 1980 التي اجراها على طلاب المدارس اليابانية والأمريكية والألمانية حيث طبق عليهم مقياس دونكن Duncans لمركز الضبط وباستخدام تحليل التباين وجد فروقا دالة احصائيا في مركز الضبط حيث تبين أن الطلاب الامريكيين اكثر اعتقادا لفئة الضبط الداخلي وأقل اعتقادا لفئة الضبط الخارجي من نظائريهم الطلاب الالمان واليابانيين، كما توصل Chiv 1987 في

دراسته إلى أن المراهقين الأمريكيين يميلون إلى الضبط الداخلي بدرجة أعلى من أقرانهم الصينيين. (عثمان نجاح، 1997، ص 95)

6-6 المستوى الدراسي:

تشير بعض الدراسات إلى تأثير المستوى الدراسي على مركز الضبط، فقد أكدت دراسة المومني والصمادي على وجود فروق دالة في مركز الضبط بين الطلاب في مختلف المراحل الدراسية، حيث يميل طلاب الصفوف العليا إلى الضبط الداخلي.

بينما أشارت دراسة شوقي إلى أن أساتذة الجامعات أكثر ضبطاً داخلياً من معلمي المرحلة الثانوية، واتفقت دراسة الحربى 2006 مع النتائج السابقة، حيث أظهرت الدراسة أن طلاب الدراسات العليا "ماجستير - دكتوراه" أكثر ميلاً لمراكز الضبط الداخلي، وهذا يشير إلى أنه كلما ارتفع المؤهل الدراسي يزداد الميل إلى الضبط الداخلي، وأشارت دراسة بوس وتايلر إلى وجود علاقة بين مراكز الضبط الداخلي - الخارجي والمستوى الدراسي حيث أن الطلاب ذوي المستوى الدراسي المرتفع كانوا يتمتعون بدرجة عالية من الضبط الداخلي. (الشافعي صفية، 2009، ص 103)

من خلال ما سبق يظهر أن اعتقادات الفرد في مركز الضبط تعتمد على العوامل البيئية والأسرية والعمرية ومفهوم الذات لدى الأفراد وكذلك العوامل الثقافية والاجتماعية والمتغيرات الاسرية والقيم السائدة وتؤثر فيها بشكل كبير، وتختلف وجهات الضبط من منطقة لأخرى وبين طبقات المجتمع بين الاغنياء والفقراء.

7- نظريات مركز الضبط:

إذا تكلمنا عن نظريات مركز الضبط فبالضرورة نتكلم عن روتر Rotter باعتباره أول من وضع هذا المفهوم، وإذا تكلمنا عن روتر فإننا نذكر مباشرة نظرية التعلم الاجتماعي، حيث يعتبر أول من استعمل لفظ نظرية التعلم الاجتماعي وبدأ الكتابة فيها في 1947، ونشر كتابه التعلم الاجتماعي، وعلم النفس الإكلينيكي في 1954، في حين باندورا لم يستعمل هذا المفهوم إلا بعد سنوات



7-1 نظرية التعلّم الاجتماعي:

التعريف بنظرية التعلّم الاجتماعي:

بدأت نظرية التعلّم الاجتماعي لروتر تأخذ شكلها الحالي في اواخر الاربعينيات وبداية الخمسينات من القرن العشرين، وكأي نظرية لم تظهر فجأة ولم تبرز متكاملة مرة واحدة، بل نمت ببطء، اين قاد جوليان روتر Julian Rotter العقل المبدع للنظرية، تلاميذه في الدراسات العليا لبحث واختيار فرضياتها المختلفة في جامعة أوهايو وتوجت جهودهم في منتصف الخمسينات بصدر كتاب روتر بعنوان التعلّم الاجتماعي وعلم النفس العيادي عام 1954 ويعد هذا الكتاب بمثابة الاعلان العلمي عن ميلاد هذه النظرية في سنة 1966. ظهرت الصياغة النهائية لأحد مفاهيمها الأكثر شهرة في الوقت الحالي وهو مفهوم التوقعات المعجمة للضبط الداخلي الخارجي للتعزير، ثم تدعمت في بداية السبعينات 1972، بصدر كتاب روتر وآخرون بعنوان " تطبيقات نظرية التعلّم الاجتماعي في الشخصية ". (بشير معمرية، 2007، ص78)

نشأت نظرية التعلّم الاجتماعي من التقاليد الواسعة لكلّ من نظرية التعلّم ونظرية الشخصية، كما عملت على التكامل بين ثلاثة اتجاهات تاريخية واسعة في علم النفس هي: السلوك والمعرفة والدافعية. وتؤكد على انماط السلوك التي يجرى تعلّمها والتي تتحدد في نفس الوقت بفعل متغيرات " التوقع، المعرفة، قيمة التعزير والدافعية ".

هذه المتغيرات من الوجهة النظرية تتأثر بشدة بفعل سياق الموقف الذي تحصل فيه، لذلك فإنّ نظرية التعلّم الاجتماعي تجمع الخطوط المتنوعة للنظرية السلوكية، النظرية المعرفية ونظرية الدافعية ونظرية المواقف في اطار مضطرد وثابت. (غازادا جورج وكور سيني، 1986، ص33)

فرضيات نظرية التعلّم الاجتماعي:

عرض روتر نظريته في التعلّم الاجتماعي ضمن عدة مبادئ صاغها على شكل فرضيات، بين فيها بصورة واضحة المتغيرات والمفاهيم التي يفسر بها حدوث السلوك.



- الفرضية الاولى:

وحدة البحث هي التفاعل بين الفرد وبيئته ذات المعنى.

تبين هذه الفرضية أنّ نظرية روتر نظرية تفاعلية تعتمد على كلّ من المتغيرات الشخصية والموقفية لتفسير السلوك، وهنا يظهر تأثير ليفين المجالي على الطريقة التي صاغ بها روتر هذه الفرضية بأنّ التنبؤ بالسلوك الانساني لا يمكن أن يتم دون وصف ملائم للبيئة. او الموقف الذي يحدث فيه السلوك. وتعبير البيئة ذات المعنى إنّما يشير إلى البيئة كما تدرك. فالبيئة لا يكمن دورها في مؤثراتها الموضوعية وإنما في المعنى الذي تكتسبه بالنسبة للفرد.

- الفرضية الثانية: خبرات الفرد يؤثر بعضها على بعض، اي أنّ الشخصية وحدة واحدة او كلّ متكامل.

يظهر تأثير ادلر في صياغة هذه الفرضية، وتعني أنّ الخبرة الجديدة تتلون بالخبرة المكتسبة، والخبرة التي سبق اكتسابها بها تتأثر وتتغير بفعل الخبرة الجديدة، كما أنّ التنبؤ بالسلوك المتعلم يتطلب معرفة تامة بالخبرات السابقة، فالأفراد يختارون الخبرات والمواقف التي سيمرون بها. وفقا للمعاني التي اكتسبوها من خبراتهم السابقة، وهذا من شأنه أن يقدم وحدة واستقرار متزايدين لأنماط السلوك بمضي الزمن. مما يجعلنا نتعرّف على شخصية الانسان اكثر فأكثر.

- الفرضية الثالثة: " السلوك له جانب اتجاہي، اي موجه نحو هدف ويمكن استخلاص ذلك من اثر الظروف المعززة".

يظهر تأثير كلّ من ليفني وطولمان، في صياغة هذه الفرضية ويشير روتر من خلالها إلى ذلك المبدأ الأكثر رواجاً في علم النفس، والقاتل بأنّ السلوك الانساني سلوك يقوم على الدافعية وموجه نحو هدف، سواء في الاقدام على المواقف البيئية او في الابتعاد عنها، ويوظف في هذه الفرضية ما اطلق عليه قانون الاثر الايمبريقي الذي يعني أنّ الآثار المعززة لسلوك ما يمكن استخلاصها من حركة الشخص نحو الهدف أو بعيداً عنه.

- الفرضية الرابعة: " لا يتحدد حدوث السلوك عن طريق الاهداف والمعززات فقط، بل كذلك عن طريق توقع الشخص المعني بأنّ هذه الاهداف والمعززات سوف تحدث ".

يظهر في صياغة هذه الفرضية تأثير طولمان بصورة جلية، فإذا كانت الفرضية السابقة قدمت المكون الدافعي من نظرية روتر، فإن هذه الفرضية تقدم المكون المعرفي " التوقع " المعتمد على الخبرات السابقة والتي تفيد بأن المعززات سوف تحدث، ويشير هذا المفهوم " التوقع " إلى أن متغيراً ما بالإضافة إلى التعزيز ضروري لتفسير السلوك الانساني تفسيراً ملائماً، وهذا المتغير هو اضافة التوقع إلى التعزيز. (جيري فيرز، 1986، ص35)

المفاهيم الاساسية لنظرية التعلم الاجتماعي لروتر Rotter:

* **طاقة السلوك:** " هو احتمال تبني سلوك خاص في وضعية معينة حيث أنه وفي وضعية ما تكون لدينا عدة سلوكيات فنقوم بتبني سلوك واحد من مجموعها فكلّ سلوك محتمل عبارة عن طاقة سلوكية والفرد يظهر السلوك الذي له طاقة كبيرة. (schultz et schultz , 1994,p412)

" يعرفه روتر بأنه القدرة الكامنة لأي سلوك يحدث في اي موقف من المواقف، او في اكثر من موقف كما هو محسوب بالنسبة لأي شكل او مجموعة اشكال من اشكال التعزيز".

فعلى سبيل المثال في مواقف الامتحانات تكون التعزيزات عبارة عن الحصول على درجات مرتفعة، ومكانة اجتماعية محترمة بين الزملاء، ولتحقيق هذه التعزيزات فإن الطالب بطبيعة الحال سيعتمد على العديد من انماط السلوك الممكنة التي سيحصل من خلالها على هذه التعزيزات مثل: الاجتهاد في المذاكرة، الغش، الضغط على الاساتذة بأية طريقة ليمنحوه درجات مرتفعة. (بشير معمريّة، مرجع سابق، ص88)

هذه السلوكيات تسمى الطاقة المبذولة من طرف الفرد لكن الفرد لا يسلك هكذا في آن واحد لكن يسلك في ضوء الموقف من حيث القوة او الضعف، وتكون هذه السلوكيات عبارة عن أفعال حقيقية حركية او ادراكات او سلوك لفظي او ارتكاز انفعالي. وهذه انماط سلوكية يمكن قياسها في حين أن التبرير او النكوص، التخطيط او اعادة التصنيف هي سلوكيات ضمنية يمكن قياسها بطريقة غير مباشرة.

ويشير روتر أن السلوك مفهوم نسبي اي أن امكانية حدوث السلوك مرتبط مع بدائل اخرى متوفرة للفرد اي أنه في اي موقف معين تكون امكانية حدوث السلوك اكبر من حدوث السلوك نفسه. (مدور مليكة، 2005، ص18)



* التوقع: « الاحتمال الذي يضعه الفرد لحدوث تعزيز معين كدالة لسلوك معين يصدر عنه في موقف معين » (سميحة كرم توفيق، 1995، ص23)

ويعني انواعا معينة من السلوك سوف تؤدي إلى إشباعات او اهداف لها قيمتها لدى الفرد، وقد عرّفه روتر Rotter بأنه " الاحتمالية التي يضعها الفرد بأنّ التعزيز يحدث كوظيفة للسلوك المحدد الذي سيقوم به في موقف معين او في مواقف معينة، والتوقع أمر مستقل عن قيمة التعزيز السابق أو اهميته.

وبما أنّ التوقع احتمال ذاتي يرى الفرد بموجبه أنّ تعزّيزا ما او عدة تعزّيزات سوف تحدث في موقف خاص ما، وهناك محددان اثنان للتوقع هما: الاول الاحتمال القائم على خبرات الشخص المعني في مجال التعزيز، الثاني هو تعميم التوقعات من سلاسل السلوك والتعزّيزات الاخرى ذات العلاقة.(جيري فيرز، مرجع سابق، ص234)

ويرى روتر أنّ الاحتمالية الذاتية للتوقع تتوقف على المشاعر الذاتية للفرد عن امكان تعزيز بعض الانماط السلوكية، فمثل توقع الفرد للنجاح في موقف ما. منخفض، في حين أنّ امكاناته السلوكية الحقيقية مرتفعة، لذا فإنّ التنبؤ بالسلوك يتوقف على الكيفية التي يدرك بها الفرد موقفا معينا او مجموعة من المواقف ، ويمكن أن يعمم الفرد توقعاته من موقف معين إلى مواقف اخرى عندما يدركها أنّها مواقف مشابهة او مترابطة، كما يمكن أن تؤثر عوامل اخرى في الاحتمالية الذاتية مثل تجارب او خبرات النموذج المقتدى " الأب" وإدراك العلاقات السببية بين الأحداث.(بشير معمريّة، مرجع سابق، ص43)

* قيمة التعزيز: قيمة التعزيز تعتبر تعبير نسبي يشير إلى أنّ الفرد يفضل شئ ما على شيء آخر، وبالتالي فإنها تتحدد بالنسبة إلى مجموعة محددة من البدائل ويعرّف روتر هذا المفهوم بأنه " درجة تفضيل الفرد لحصوله على تعزيز معين، إذا كانت امكانات الحدوث لكلّ التعزّيزات الاخرى متساوية.(جيري فيرز، مرجع سابق، ص211)

ويعتبر روتر Rotter بأنّ حدثا ما او منبها تعزّيزا ايجابيا، إذا كان سلوك الفرد يهدف إلى هذا الحدث او المنبه، ويعتبر تعزّيزا سلبيا إذا كان سلوك الفرد يهدف إلى تجنبه، بالإضافة إلى هذا، فإنّ روتر Rotter عندما يتحدث عن التعزّيزات فهو يشير إلى قيمة التعزيز وهي النتيجة الذاتية التي يربطها الفرد بالنتيجة المنتظرة.(dubois,1987, p39)

تعطى قيمة التعزيز عن طريق مدى ارتباط هذا التعزيز بالتوقع كما يصرح Rotter أنّ التعزيز يعمل على تقوية السلوك المستقل اي أنّ الأفراد يختلفون في الدرجة التي يمكن عن طريقها تقييم التعزّيزات

المختلفة نتيجة طبيعة التوقع. (فبالإضافة إلى أنّ التعزيزات لا تحدث بطريقة مستقلة، فحدث تعزيز ما ربما يؤدي إلى نتائج لتوقعات مجموعة من التعزيزات أي أنّ الأفراد تنمي التوقعات لتعزز معين. (مدور ملكة، مرجع سابق، ص54)

فالتعزيز يقوي التوقع لحدوث سلوك معين في المستقبل كما أنّه فيما يكون معززا لشخص ما، قد لا يكون بالضرورة معززا لشخص آخر، وأنّ ما هو ايجابي بالنسبة لك في ظروف معينة، قد لا يكون كذلك في ظروف ومواقف مغايرة، فالمعززات تعتمد على خبرات وتفاعلات الفرد مع محيطه، وهنا تبرز قيمتها بحيث أنّها تتجم عن تفضيلات الاشخاص انطلاقا من تجاربهم والتي ترتبط بتوقعاتهم المستقبلية حول هذه التعزيزات.

***الموقف النفسي:** إن السلوك لا يحدث في فراغ، فالفرد يتفاعل باستمرار مع مظاهر البيئة الداخلية والخارجية، ويحدث هذا التفاعل بطريقة تتفق مع خبرة الفرد الفريدة، والموقف النفسي هو تلك البيئة الداخلية والخارجية التي تحفز الفرد إلى ان يتعلّم كيف يمكن الوصول إلى افضل الإشباعات في ظروف معينة، والطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف او يعرفه تعريفا هي التي تؤثر على قيمة التوقع وقيمة التعزيز ومن ثم يؤثر على القدرة الكامنة لحدوث سلوك ما. (بشير معمريّة، مرجع سابق، ص64)

تؤكد نظرية التعلّم الاجتماعي أنّ الفرد يتعلّم عن طريق الخبرات السابقة وأنّ بعض الإشباعات اكثر احتمالا من غيرها في بعض المواقف. (مدور ملكة، مرجع سابق، ص19)

ويهتم Rotter روتر بالموقف النفسي كما هو معاش من طرف الفرد بدلالة تاريخه الشخصي وخبراته وتجاربها، ومن هنا تطرح مسألة الاسهام النسبي للمتغيرات الشخصية والبيئية في تحديد السلوكيات، ولهذا فإنّ مفهوم الضبط الداخلي - الخارجي " للتعزيزات ينبثق مباشرة من نظرية التعلّم الاجتماعي وهو يساعد في ادراك القيمة المعطاة من طرف الفرد للعوامل المحيطة والشخصية في تحديد التعزيزات.

وتعتبر نظرية التعلّم الاجتماعي الموقف النفسي محددا هاما جدا للسلوك، وإهماله يقلل من فعالية التنبؤ بسلوك الفرد، فلا بد من تحليل المواقف تحليلا جيدا من اجل التعرف على المؤثرات السلوكية التي تؤثر بشكل مباشر في التعزيزات والتوقعات لشخص ما. (إبراهيم يعقوب ونصر مقابلة، 1994، ص

7-2 نظرية الغزو السببي لهايدر Heyder 1958:

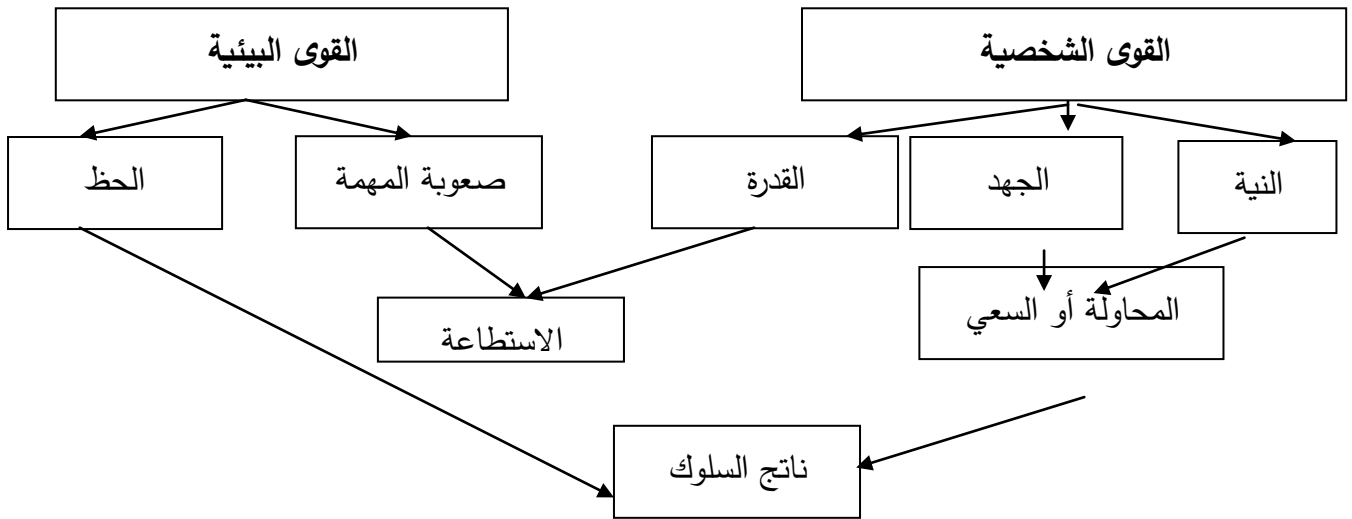
إن الخلفية الأساسية لنظرية الغزو السببي ترجع إلى عالم النفس الألماني هايدر Heyder من خلال كتابه "بسيكولوجية العلاقات المتبادلة" سنة 1958، والذي يرى أن سلوك الفرد هو الذي يؤثر على سلوكه القادم وليس النتيجة التي يحصل عليها.

ويفترض هايدر أن الأفراد يعززون أسباب نجاحهم وفشلهم، وهي محاولة لربط السلوك بالظروف والعوامل المؤدية إليه إذ أن إدراك الفرد للسبب يساعده في السيطرة على ذلك الجزء من البيئة، وإن معتقدات الأفراد حول أسباب نتائجهم حتى ولو لم تكن حقيقية يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تفسير توقعات الأفراد، يقسم هايدر الأفراد إلى قسمين:

- أفراد يرجعون الأسباب إلى عوامل خارجية.
- أفراد يرجعون الأسباب إلى عوامل تتعلق بهم مثل الجهد والقدرة.

أي أن الفرد تتحكم فيه مجموعة قوى بيئية والقوى الشخصية حسب المعادلة التالية:

حدوث السلوك = (قوى بيئية + قوى شخصية) وحسب هذه المعادلة، فالعلاقة بين القوى البيئية والقوى الشخصية جمعية. فإذا كانت أياً من القوتين قوية فالسلوك يمكن حدوثه حتى لو كانت القوى الأخرى مختزلة إلى الصفر، وحسب هايدر Heyder فإن القوى البيئية عندما يكون تأثيرها قويا على الأفراد وتملك القرار والتحكم في سلوكهم نجد الأفراد ينقسمون إلى فئتين، فئة تبدي ميل إلى رفض التحكم في الضغوط ويقاومون القرارات ويظهرون الإصرار والعناد ومقاومة الآراء والتأثير عليهم ، وفئة تظهر الاستسلام والرضا والقبول بالواقع وقام هايدر Heyder بتحليل السلوك إلى مكوناته حسب أسبابه كما يراها في الشكل التالي:



الشكل رقم (1): يوضح مخطط نظرية الغزو لدى هايدر 1958 Heyder:

ويظهر من الشكل أنَّ القوى الشخصية لا تستطيع أن تؤثر في الحدث السلوكي إلا إذا توفر الدافع والقدرة لأنَّ غيابها سيختزل القوى الشخصية إلى الصفر، وينقسم عامل الدافع إلى القصد الذي يشير إلى ما يريد الفرد أن يفعله، والجهد الذي يشير إلى أي درجة سيحاول الفرد فعل السلوك، أمَّا مفهوم الاستطاعة فيشير إلى العلاقة بين القدرة من ناحية والقوى البيئية من ناحية أخرى، فإذا كانت القدرات أقوى من القوى البيئية فالفرد يمكنه أن يقوم بالفعل السلوكي إذا حاول عندئذ سيكون سبب السلوك شخصي، أمَّا إذا كان تأثير القوى الخارجية أقوى سيكون سبب السلوك غير شخصي. (معتز الشيخ عبد الله محمد، 2000، ص 54)

7-3 نظرية الغزو لـ: وينر 1974 Wiener:

لقد تأثر وينر Weiner في صياغة نظريته بوجهة نظر كل من هايدر Heider و روتر Rotter حيث يفترض وينر Weiner فيها أنَّ الأشخاص يرجعون اسباب نجاحهم وفشلهم إلى: القدرة-صعوبة المهمة- الحظ وهذه الاسباب إمَّا أن تكون داخلية أو خارجية. (عبدون، د.ت، ص3)

ولقد تبين أنَّ الغزو أو الانتساب إلى اسباب داخلية تستلزم العودة إلى قدرات ومهارات الفاعل الذي انجز المهمة كالجهد والاستعداد، بينما تتم العزوات إلى اسباب خارجية بالعودة إلى الحظ والصدقة، ولقد انتهى به هذا الطرح إلى اقتراح أربعة عوامل يمكن اعتبارها تفسيرات سببية للنجاح والفشل في أي إنجاز المتمثلة في البعد الداخلي -خارجي والبعد ثابت - متغير...، كما عزو النجاح والفشل لعاملي القدرة



والجهد هي عزوات داخلية لكن العامل الاول "القدرة" ثابت أما الثاني "الجهد" فمتغير في الزمن كما أنّ عزو النجاح او الفشل لعاملي صعوبة المهمة والحظ هي عزوات خارجية، الا أنّ الاول "صعوبة المهمة" ثابت بينما الثاني "الحظ" فمتغير كما أنّ الثبات وعدم الثبات له علاقة بالتوقعات المستقبلية، فإذا قام الفرد بعزو نجاحه او فشله لأسباب غير ثابتة فأنّه يتوقع ان تتغير الظروف في المستقبل وبالتالي لن يحصل بالضرورة على نفس النتائج، أما عزو النجاح والفشل لأسباب ثابتة كالقدرة او صعوبة المهمة فأنّه يؤدي إلى توقع الفرد لنفس النتائج السلبية او الايجابية. (تيلوين وبوقيريس، 2007، ص30)

جدول رقم(01): يمثل العزو عند وينر Weiner

الخارجية		الداخلية		مركز الضبط
غير مستقر	مستقر	غير مستقر	مستقر	الاستقرار امكانية الضبط
الحظ	صعوبة المهمة	الحالة المزاجية	القدرة	غير قابل للضبط
المساعدة من الآخرين	تحيز المعلم	الجهد المباشر	الجهد النموذجي	قابل للضبط

من خلال الجدول السابق نجد أنّ وينر قد صنف أسباب العزو الى بعدين هما:

مركز الضبط وبعد الاستقرار، وبهذا يكون قد اضاف بعد اخر لنظرية روتر بالنسبة لمركز الضبط أنّ كلّ من القدرة والجهد يعتبران ضمن البعد الداخلي وهذه الصفة من صفات ذوي الضبط الداخلي بينما صعوبة المهمة والحظ ضمن البعد الخارجي وهذا ما نجده عند ذوي الضبط الخارجي، أما البعد الثاني فقد تم اعتبار كلّ من القدرة وصعوبة المهمة بأنّهما لا يتغيران مع الوقت بينما الجهد والحظ اعتبارا غير مستقرين لتغيرهما من وقت لآخر.

إنّ هذين البعدين يعتبران من المحددات المهمة لردود الافعال في المواقف التحصيلية بالإضافة إلى بعد القصدية الذي اشير اليه مؤخرًا بقابلية الضبط، وهو يميز بين الاسباب وفقا للقدرة التي يمتلكها الشخص بالنسبة للموقف فهناك بعض الاسباب التي يمكن ضبطها مثل الجهد وهناك اسباب غير قابلة للضبط مثل القدرة.

ان الابعاد السابقة ذات اهمية في فهم ردود الافعال الانفعالية للفخر او الخجل من النجاح او الفشل والتغيرات في الادراك المتعلقة باحتمالات النجاح او الفشل بالنسبة للنتائج المستقبلية. (يوسف قطامي ونايفة قطامي، 2000، ص32)

4-7 نظرية العجز المكتسب " المتعلّم ":

يعد سليجمان Seligman 1975 من رواد نظرية التعلّم الاجتماعي ويعود اليه الفضل في ادخال مفهوم " العجز المكتسب " إلى ميدان علم النفس من خلال ابحاثه. (بشير معمرية، مرجع سابق، ص38) لاحظ سليجمان Seligman أنّ تعرض الفرد لموقف ضغط لا يستطيع التحكم فيه او السيطرة على عناصره المزعجة، قد يقود الفرد إلى تجنب القيام بأي سلوك مع العلم أنّه بإمكانه التحكم فيه لو حاول القيام بذلك، اي القيام بسلوك يوقف التأثيرات المزعجة. (تيلوين وبوقيريس، مرجع سابق، ص 26).

فقد وجد أنّ بعض الأفراد في مواجهتهم الأحداث الصعبة والخارجة عن سيطرتهم او تحكمهم الشخصي يستجيبون بممارسة العجز ويبدو سلوكهم في هذه الحالة لا يتناسب مع الأحداث الواقعة عليهم، وبدلاً من القيام بسلوك قد يساعدهم على استعادة السيطرة على الأحداث في بيئتهم، فإنهم يتميزون بالسلبية ويتقبلون التهديدات النفسية والعقاب، وما يحدث لهم ويشعرون أنّه ليس هناك ما يستطيعون فعله، ويبدون كأنّهم فقدوا الرغبة في الحياة، وعند محاولة اقناعهم بأنّ لديهم مهارات عالية يحتاجها الجميع، فإنهم غالباً ما يقابلون ذلك بالمقاومة والاعتذار والتبريرات تعكس احساسهم العميق بالعجز. (بشير معمرية، مرجع سابق، ص39)

ولذلك افترض سليجمان Seligman بأنّ الفرد يتعلّم العجز، اي التوقف عن القيام بأية محاولة، ويصبح ذلك ملمحاً من ملامح ادائه في المواقف المشابهة اي يصبح العجز متعلّماً. (تيلوين وبوقيريس، مرجع سابق، ص 26).

فالشخص العاجز يعتقد أنّ الاستجابة سوف لا تكون فعالة في إنهاء الأحداث البغيضة والمؤلمة، لأنّه طور توقعات معمة باستحالة التحكم للأحداث البيئية، بينما الشخص غير العاجز يعتقد أنّ



الاستجابة سوف تكون فعالة في إنهاء مثل هذه الأحداث، لأنّ هناك أفراد تعلّموا من تجاربهم عبر مواقف الحياة المختلفة، أنّ استجاباتهم يمكن ان تبدل وتغير الأحداث في البيئة، حيث نمت لديهم توقعات معممة بأنّه يمكن التحكم في الأحداث البيئية والسيطرة عليها، وعندما يكتسب الانسان العجز فإنّ الذي يحدث له هو:

• نقصان الدافع للسيطرة على النتيجة (نتيجة سلوكية)

• الاعتقاد بأنّ الانسان لا يستطيع السيطرة على النتيجة.

• الخوف من عدم القدرة على السيطرة.

وهكذا نجد بعض الأفراد والمجتمعات لا يمكنها الهروب من بعض الوضعيات السيئة التي يعيش فيها كالفقر والحرمان والخضوع لأنّهم تعلّموا أنّهم غير قادرين على السيطرة على بيئتهم.

ويضيف سليجمان Seligman بأنّ الفرد المتصف بالعجز تتميز شخصيته بثلاث عيوب هي:

الاول: الفشل في المبادرة بالاستجابات الملائمة في حضور المثير المزعج.

الثاني: عدم القدرة على التعلم بأنّ الفرد يمكنه ان يسيطر على الأحداث في بيئته.

الثالث: إبداء استجابات انفعالية سلبية مثل القلق والاكتئاب.

وبعد التطرق لنظرية العجز المكتسب لسليجمان Seligman نخلص إلى أنّه إذا كان العجز لدى الفرد يعني الشعور بالافتقار إلى السيطرة على الأحداث البيئية، كما أنّه يتميز بالسلبية وتقبل التهديدات النفسية والعقاب والاعتقاد بأنّه ليس هناك ما يستطيع فعله وإذا كان التحكم الخارجي يعني أنّ الفرد يعتقد في سيطرة قوى خارجية على الأحداث البيئية، كما أنّه يتميز بالسلبية وانخفاض درجة الاحساس بالمسؤولية الشخصية عن نتائج أفعاله فإنّه يمكن القول أنّ العجز هو احدى السمات الرئيسية التي يتوفر عليها الأفراد ذو الاعتقاد في الضبط الخارجي. (بشير معمريّة، مرجع سابق، ص40)

5-7 نظرية دوافع الكفاءة والجدارة:

يعرّف وايت White, W, R 1909 دوافع الكفاءة والجدارة بالملاحظات المستمرة والصعبة والأحداث في البيئة من بعض الأفراد، والتي تجعلهم يشعرون بالرضا عن الذات اكثر من أولئك الذين يميلون لممارسة حياتهم بأكبر قدر من البساطة.

ويرى وايت أنّ الانسان يولد لديه دوافع اولية للسيطرة على البيئة وأطلق عليه اسم دافع الكفاءة، ويتجلى هذا من خلال انماط متعددة من السلوك مثل علامات الفرح والابتهاج لدى الاطفال عند تحريكهم لألعابهم، وإحداث اصوات وهو شعور التأثير على البيئة. اي أنّ الطفل يدرك أنّ نشاطه يمكن أن يجعل البيئة تستجيب له بطريقة يقع زمامها في يده هو.

إنّ دافع الكفاءة لوايت White يشير أنّنا لا نستطيع التعامل مع البيئة الا إذا عرفناها، فمجموعة النشاطات التي يقوم بها الفرد لمحاولة معرفتها والسيطرة عليها هي كلّها بالدرجة الاولى نشاطات معرفية تكيفيه الهدف منها هو تحقيق الكفاءة.

ويرى وايت أنّ الفرد في مسعاه لتحقيق الكفاءة والسيطرة على البيئة يمر بمرحلتين:

أ- **دافعية التأثير:** اي تحرك الفرد للبحث، والممارسة التي تهدف إلى انتاج تأثير البيئة، ويستشهد هذا من خلال نشاط الطفل الذي يقضي معظم ساعات اليوم في اللعب، وهذا تعبير عن الرغبة للتحكم في البيئة، وكلّما كبر الطفل زادت محاولته للتأثير على البيئة، مما ينمي عنده خبرة او معرفة من خلال التفاعل المستمر، فالمجتمع يطالبه بأداء الواجبات بمفرده، وعليه انجازها وتحقيق اهدافه في الحياة لذلك يجد نفسه أنّه لا بد أن يكون جديرا وذا كفاءة.

ب- **دافع الكفاءة:** إنّ الطفل الذي يشعر أنّه ذو كفاءة في تفاعله مع البيئة من خلال اللعب، والتلميذ الذي يحرز التفوق في تحصيله الدراسي، ويشعره ذلك بالسرور، والمهندس الذي يساهم في اضافة الجديد في ميدان عمله ويشعره ذلك بالنجاح والتفوق، هؤلاء جميعا يقودهم دافع الكفاءة، ويستخدمون قدراتهم للوصول إلى التفوق والنجاح، ويحصلون على التعزيزات المناسبة مثل الرضا عن الذات، وهنا تتضح العلاقة بين السعي وملاحقة الأحداث في البيئة باستمرار في محاولات للسيطرة عليها لتحقيق الذات والشعور بالرضا، ولقد اثبتت العديد من الدراسات منها روتر Rotter 1966 ولاو Law 1980 وجود علاقة بين الضبط الداخلي والتمكن والسيطرة على البيئة والعمل بسرعة لتحسين الظروف. (مدور ملكة، مرجع سابق، ص37)



8- خصائص الأفراد في فئتي مركز الضبط " الداخلي - الخارجي ":

كشفت العديد من البحوث والدراسات بعض الخصائص والاتجاهات التي تميز الأفراد ذوي وجهة الضبط الداخلي، والتي يمكن استخلاصها في مجالات السلوك والنشاط الانساني ومن هذه الدراسات ما يلي:

دراسة ديكورت يولوك Doucette & wolc: حيث يريان أنّ ذوي وجهة الضبط الداخلي اكثر حساسية لمثيرات البيئة، ولديهم قدرة عالية على استخدام الخبرة لتحسين ادراكهم للأداء، كما أنّهم اسرع ابتكارا، وواضح الشربيني أنّ اصحاب الضبط الداخلي يتميزون بالتوافق والاتزان الانفعالي، ولديهم مستوى منخفض من العدوانية، بعكس ذوي الضبط الخارجي. (منصور منيرة، 2007، ص75)

أما دراسة جلجلان Gilligan: فقد اوضحت بأنّ هناك دلائل وإشارات إلى أنّ الأفراد ذوي الضبط الداخلي اكثر احتراسا وقل خوضا في السلوك غير المضمون، وانطلاقا من هذه النتيجة فقد اتضح بأنّ ذوي الضبط الداخلي يحتاجون إلى وقت اطول في اتخاذ القرارات كلّما زادت صعوبة هذه القرارات. (الحريبي عبد الله، 2004، ص61)

وقد ذكر يعقوب 2002 خصائص ذوي الضبط الداخلي: وهم الأفراد الذين يعتقدون أنّ بمقدرتهم السيطرة على سلوكهم وعلى المتغيرات التي تواجههم، ويتبع ذلك ايمانهم بإمكانية التنبؤ بنتائج سلوكهم ويتميزون ايضا بالآتي:

- كثرة حذرهم وانتباههم للنواحي المختلفة التي تزودهم بمعلومات مفيدة لسلوكهم المستقبلي.
- أخذهم خطوات تتميز بالفاعلية والتمكن لتحسين حال بيئتهم.
- يضعون قيمة كبيرة لتعزيزات مهاراتهم، ويكونون اكثر اهتماما بقدراتهم وبفشلهم ايضا.
- يقاومون المحاولات المغرية للتأثير عليهم. (يعقوب نايف، 2002، ص80)

كما يعتقدون بأنّهم مسئولون عما يحدث ويشعرون أنّ سلوكهم نتاج لإرادتهم وأفعالهم وأنّ ما يحدث لهم ناتج عن مسببات داخلية مثل " القدرة - الارادة - المهارة ".

وهم ينظرون له باعتباره نتيجة نشاطه الخاص لذلك فهم يستطيعون أن يحددوا سلوكهم بأنفسهم، ويسعون إلى تحسين ظروفهم البيئية، ويتخذون مواقف ايجابية، ويتحكم مركز الضبط الداخلي في سلوك



الأفراد ويؤثر فيهم، فالأشخاص الذين ينظرون إلى أنفسهم على أنهم مرغوب فيهم يتصرفون على هذا الأساس. (الزغبى محمد أحمد، 2011، ص70)

أما بالنسبة لخصائص فئة مركز الضبط الخارجي:

كشفت الدراسات التي أجريت على الأفراد ذوي مركز الضبط الخارجي عن الخصائص التي يتسمون بها ومن هذه الدراسات ما يلي:

دراسة هنتراس وشارف **Hoentras** حيث يرى أنّ الأفراد ذوي الضبط الخارجي أكثر مسيطرة، وأقل ثقة بالنفس، مترددون، وحذرون في افكارهم ولا يملكون القدرة على توجيه الذات أو ضبط النفس وأكثر قلقاً وتسلطاً وسيطرة، وأكثر حيطة وأنانية، ولا يكثرثون كثيراً بحاجات واهتمامات الآخرين.

وأظهرت دراسة سكوت وسيفرانس **Scott & Severance** أنّ الأفراد ذوي الضبط الخارجي أكثر عرضة للإصابة بالوساوس المرضية والكآبة والانطواء والشيزوفرينيا ولديهم شعور بالتشاؤم نحو المستقبل. (منصور منيرة، مرجع سابق، ص56)

ويرى علي بداري ومحمد الشناوي أنّ شخصية ذوي الضبط الخارجي تعوزها القدرة على مواجهة الآخرين، والتعبير عن مشاعرهم بصراحة وهذا يعمل على زيادة النزعات العصبية والقلق، ويؤدي بها إلى الشعور بالنقص، وخيبة الأمل وعدم الشعور بالأمن. (الحريبي عبد الله، مرجع سابق، ص60)

وقد ذكر يعقوب 2002 خصائص ذوي مركز الضبط الخارجي: وهم الأفراد الذين يعتقدون بسيطرة الحظ والصدفة والآخرين الأقوياء والظروف على متغيرات حياتهم، ويتبع ذلك عدم قدرتهم على التنبؤ بنتائج سلوكهم، ويتميزون أيضاً بالآتي:

- يمتلكون سلبية عامة وقلة في المشاركة والإنتاج.
- يرجعون الحوادث الإيجابية أو السلبية إلى ما وراء الضبط الشخصي.
- يفتقرون إلى الإحساس بوجود قدرة داخلية.
- تنخفض لديهم درجة الإحساس بالمسؤولية الشخصية عن نتائج أفعالهم الخاصة. (يعقوب

نايف، 2002، ص80)

لذلك فهم يعزّون الأخطاء إلى العمل الشاق للغاية لأنّه ليس بإمكانهم أن يفعلوا شيئاً لذلك يميلون إلى اختيار التحديات الأسهل ويستسلمون سريعاً ويصبح لديهم إحساس بالعجز، وعدم القدرة على تبادل

العواطف مع الآخرين، مما يجعلهم أكثر شعورا بالضعف والعجز وأكثر يأسا وقل ثقة بالنفس ولا يشعرون بتحمل المسؤولية. (شهاب شهرزاد، 2010، ص20)

كما وتحدث موسى (2001) عن خصائص فئة الضبط الخارجي وقال بأنه هي الفئة التي ترى أنّ التدعيم الذي يتبع السلوك خارج عن نطاق تحكمها او سيطرتها وغير متسق مع سلوكها ولذلك ترى أنّ هذا التدعيم ناشئ عن عوامل خارج ذواتها " كالحظ والقدر والصدفة " أو الاشخاص ذوي التأثير او النفوذ الاقوى او عوامل يصعب التنبؤ بها. (موسى شهرزاد، 2001، ص31)

يتضح مما سبق، أنّ أفراد الضبط الداخلي يتسمون بالفعالية عموما مقارنة بأفراد فئة الضبط الخارجي، ولكن هذا لا ينفي أنّ لكلّ من الفئتين مزايا ومساوئ، حيث أنّ ذوي الضبط الداخلي هم اقل تعاطفا وميلا في تقديم العون والمساعدة وخاصة في الامور المالية للآخرين. (عبد الله الرويتع، 2001، ص119)

لذلك يرى موسى (2001) بأنّ الأفراد الذين يتميزون بمركز ضبط داخلي يرون أنفسهم في حالة السيطرة على فعاليتهم وعلى الأحداث وأنهم مسئولون عن مستقبلهم ومسيطرون على قدراتهم وهم أكثر جدارة وكفاءة لمواجهة المواقف ومتطلبات الحياة وأكثر مرونة تحت ظروف الضغط الشديد في حين الأفراد ذوي مركز الضبط الخارجي يشعرون أنّهم في حالة تعاطف وتراحم مع ظروف البيئة وهم يتأثرون ويخضعون للضغوط الخارجية. (موسى شهرزاد، مرجع سابق، ص7)

ترى الباحثة بأنّ لفئتي الضبط " الداخلي-الخارجي " مزايا و مساوئ:

فمن مزايا فئة الضبط الداخلي أنّهم يتصفون بصفات ايجابية منها "المودة والصدقة، العمل المهني، الاداء الأكاديمي، البحث وحل المشكلات، احترامهم أكثر لذواتهم وهم أكثر قناعة ورضا وهدوء، وثقة بالنفس، وثباتا انفعاليا، وهناك توافق نفسي كبير وقل تعرض وإصابة بالأمراض النفسية" وهذه المميزات الايجابية تساعدهم على تحقيق النجاح في الحياة الخاصة والعامة.

أما مساوئ فئة الضبط الداخلي فهم اقل تعاطفا وميلا في تقديم العون والمساعدة وخاصة في الامور المالية للآخرين.

أما مزايا فئة الضبط الخارجي، فهم يعتقدون أنّ الحصول على التعزيز يحدث شرط ام تكون في الوقت المناسب والمكان المناسب وأن تكون محظوظا، أما المساوئ والصفات السلبية لفئة الضبط

الخارجي، فهم أكثر انعداما للثقة بالنفس، وتوقعاتهم للنجاح منخفضة وهم أكثر قلقا واستياء ودائما ما يتركزون حول ذواتهم والتحكم فيها، وأكثر تعرضا وإصابة بالأمراض النفسية، وكل هذه الصفات السلبية تحول دون تحقيق اهدافهم، وتنعكس سلبا على تطور مجتمعهم في كافة الميادين.

9- قياس مركز الضبط:

9-1 مقياس فارس Phares:

اول مقياس استعمل لقياس مركز الضبط من تصميم فارس Phares يحوي 26 بندا نصفها مصمم لقياس الداخلي، والنصف الآخر للخارجي، والصيغة الحالية اشتمت للباحث روتر "Rotter" نتيجة الدراسات العديدة التي انصبت على مختلف الفروق الفردية وعلاقتها بمفهوم الضبط وتضم (23) بندا حقيقيا (06) وهمية تتراوح النتيجة بين (0-23) والنتيجة المنخفضة تدل على ضبط داخلي وثبات المقياس يقدر بـ (0.49 - 0.83) عن طريق اعادة الاختبار. (دوقة أحمد، 1994، ص12)

9-2 مقياس لافنسون (Lavenson):

حل ميرال (Mirels) المقياس المستعمل من طرف روتر Rotter وألح على ضرورة التمييز بين نمطي الضبط، حسب الأوضاع المتسببة الخاصة بالميدان الاجتماعي والسياسي.

بعده جاء غورين (Gurinetal) وأضاف أنه من المهم تحديد إذا كان الامر يتعلق بحياة الفرد الشخصية " تحكم شخصي " أو الأشخاص بصفة عامة.

وبالرجوع إلى هذين الباحثين توصل " دوبا" (Dubois) إلى تكوين بعدين مختلفين للتكييف الفرنسي لمقياس " روتر".

* مركز ضبط شخصي: أين يستجيب الفرد إلى ذاته.

* مركز ضبط عام: أين يستجيب الفرد بالرجوع إلى الناس بصفة عامة.

من هنا انطلق لافينسون " Lavenson " بفرضية أنّ مركز الضبط الخارجي متنوع الأبعاد وعرف نمطين للخارجيين:

- حسبهم العالم وضع تحت ضبط آخرين أقوى.
- حسبهم العالم وضع تحت ضبط القدر، الصدفة.....الخ.



بهذا كون ثلاثة (03) أصناف:

- إما ترجع للجهد والقدرة " داخلي " .
- أو ترجع للآخرين الأقوى (خارجي نمط 1).
- أو ترجع للحظ والصدفة (خارجي نمط 2). (زهية خطار ، المرجع السابق، ص90)

9-3 مقياس مركز الضبط لـ: الدكتور فاروق عبد الفتاح موسى 1988:

صمم اختبار مركز الضبط للأطفال في الأصل لبوني وستركلاند Bonnie Strickland، وهو تطوير لاختبارات مشابهة قام بإعدادها كل من فارس Phares وجاني Jannie وروتر Rotter وقد قام باقتباس الاختبار وإعداده باللغة العربية الدكتور فاروق عبد الفتاح موسى، يتكون هذا المقياس من 40 سؤالاً يقابل كل منها زوجان من الأقواس أسفل كلمتي "نعم"، "لا" يستخدم هذا الاختبار في تقدير رأي الشخص، فيما إذا كان يرى أنه يمكنه التحكم في الأحداث من داخله أو من خارجه، أي ما إذا كان يعتقد أنه يسيطر على الأحداث بقدرته وخصائصه أو أنّ السيطرة على هذه الأحداث تكون للقدر وللصدفة أو الأشخاص الآخرين. (فاروق عبد الفتاح موسى، 1981، ص7)

9-4 مقياس مركز الضبط (N-SLCS): نويكي وستركلاند Strickland - Nouicki:

صمم هذا المقياس من طرف نويكي وستركلاند لقياس مركز الضبط، يقيس إذا ما كانت اعتقادات الأطفال المتعلقة بالتعزيز ناتجة عن الصدفة أو عن سلوكهم.

يستعمل هذا المقياس الذي يتضمن (40) بنداً و تكون الاستجابة له بـ "نعم" أو " لا " مع الأطفال من (03) سنوات فما فوق ويمكن تعديله لتطبيقه مع المراهقين بإلغاء البنود المتعلقة بالأولياء. (1973, p148, strikland, nouicki)

حيث استعمل في ما لا يقل عن 700 دراسة وترجم إلى عدة لغات كما تم تطوير مقاييس أخرى خاصة بالراشدين. (robinson. J. p ,1992, p 340)



10- الدين ومركز الضبط:

10-1 مركز الضبط وظيفه الدين:

يعتبر مركز الضبط أهم وأقوى وسيلة من وسائل الدين، من خلال ما يقوم به من وظائف في حياة الفرد والمجتمع واستقرار النظم الاجتماعية، لذلك اهتم علماء الاجتماع بدراسته ووضعه على قمة النظم الاجتماعية، لذلك اهتم علماء الاجتماع بدراسته ووضعه على قمة النظم الاجتماعية، والدين نظام اجتماعي شامل لا يسمح لأي فرد أن يكون له رأيا خاصا فيه او يسلك سلوكا خارجا عليه فالدين يضبط السلوك للعبد بينه وبين ربه وبين الفرد ومجتمعه من خلال الثواب والعقاب وليس في الحياة الدنيا فقط وإنما أيضا في الآخرة.

ويبرز أثر الدين وبالذات الدين الإسلامي كأداة ضبط ذاتي داخلي واجتماعي خارجي، فيما يشتمل عليه من تعاليم تمثل في مجملها مجموع الضوابط والتي تظهر في العبادات المتعلقة في العلاقة بين العبد وخالقه سبحانه وتعالى وفي المعاملات التي تعكس العلاقة بين الأفراد، ومن هنا فإن الدين يمارس ضبطا ذاتيا داخليا على الفرد من حيث ضبط النفس والسيطرة عليها ويسعى في نفس الوقت لإحداث التوازن داخل نفس الفرد وهذا يعكس سلوك الفرد خارجيا مع الآخرين وفق ما يدركه الفرد وهذا هو مركز الضبط الديني الداخلي الذي يؤثر تأثيرا مباشرا وفعالا في ثقافة المجتمعات ويعمل على توارثها. (سليم سلوى علي، 1985، ص172)

10-2 النوازع الديني ودوره في تحقيق مركز الضبط "الداخلي- الخارجي":

الله سبحانه وتعالى جعل الفلاح والخيبة مرهونة بسعي الإنسان لتزكية نفسه أو الانحطاط بها إلى مهاوي الرذيلة، والإنسان منذ بدأ الخليقة خير بين طريقين طريق الخير وطريق الشر ومن ذلك تبدأ رحلة المعاناة التي يعيشها الإنسان بين نوازع الخير والشر في نفسه ولا بد له أن يستعين عليها بما وهبه الله من نعم حتى يختار طريق الهداية

ولذلك فقد قرر الإسلام ثلاثة ضوابط نفسية واجتماعية يشكل مجموعها منهجا متكاملا لاستقرار المجتمع وهو:

1- الضابط الذاتي في داخل النفس البشرية ويسمى الضبط الداخلي، يتحقق إذا تمكنت تعاليم الشريعة من نفس الفرد بحيث تشكل ضابطاً خلقياً داخلياً يحاكم الإنسان نفسه بنفسه وطريقة إدراكه للأمور التي تحت عليها الدين وكيفية التعاطي معها في ضوء علاقته بالآخرين.

2- الضابط الثاني هو ضابط اجتماعي مصدره المجتمع ويسمى الضبط الخارجي يتكون من خلال إشاعة المعروف والأمر به ومحاربة المنكر والنهي عنه قال تعالى: " كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ ۚ وَلَوْ آمَنَ أَهْلُ الْكِتَابِ لَكَانَ خَيْرًا لَهُمْ ۚ مِنْهُمْ الْمُؤْمِنُونَ وَأَكْثَرُهُمُ الْفَاسِقُونَ (110) ". (آل عمران 110).

حتى تصبح محددات السلوك المقبول والسلوك المرفوض فيه جزء من معايير مركز الضبط داخل الفرد والمجتمع، ومركز الضبط الخارجي ينشأ من ارتباط القواعد القانونية بالدين لما للدين من سلطان عظيم في نفوس الأفراد فالناس يمتثلون لما يأمر به الدين دون مناقشة، ولذلك ينظر للدين في كل المجتمعات تقريباً على أنه الحافظ الأول للفرد والمجتمع في ضوء العلاقة المتداخلة بينهما.

3- الضابط الثالث فهو ضابط "السلطة" حيث تتولى تطبيق العقوبات الشرعية المقررة لأنواع المخالفات وهذه الضوابط تتكامل لتحقيق المعاني الإسلامية لتصبح الحياة بها أقرب إلى الكمال والسعادة والحضارة والرخاء والطمأنينة. (السالم خالد، 2000، ص37)

إنّ مركز الضبط " داخلي - خارجي" في الإسلام وفي شريعتنا الأصلية يتمثل في أمرين:

الأمر الأول: مبدأ الوقاية والمتمثل في إثارة كوامن الإيمان في القلوب وغرس الوازع الديني وإحياء الضمير في النفوس من خلال التربية الأخلاقية لتعزيز مركز الضبط "داخلياً".

الأمر الثاني: مبدأ العلاج والذي يتمثل في الردع والزجر الشديد بتشريع الحدود والقصاص والتعزيز في حالة وقوع الإنسان في أمر نهى عنه الإسلام وهذا يعزز الضبط الخارجي للفرد ذاته وللمجتمع المحيط به.

10-3 تربية الضبط الداخلي:

تري آمال عبد السميع اباضة 1999 بأنّ الضبط الداخلي يعتبر " كمهارة يتم نموها وتعلّمها طبقاً لوجهة النظر التدرجعية للمواقف وفكرة الفرد عن ذاته وإمكانياته ". (آمال عبد السميع اباضة، 1999، ص142)

وهذا يشير إلى إمكانية تربية فئة الضبط الداخلي لدى الأفراد وفقا لاحترام العناصر المساعدة على تحقيق ذلك.

يشير سابنقتون Sappington 1989: أن أفضل الطرق للعلاج 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 الرحمان سيد سليمان وهشام ابراهيم عبد الله، 1997، ص10)

إضافة إلى النموذج المعرفي لمساعدة العميل على فهم وإدراك العلاقة بين السلوك والنتائج.

ويرى كرنال Crandal 1973: بأن تدريبات الاستقلال والدفع في اتجاه تأكيد الذات من قبل الوالدين عناصر هامة لتطوير توجه الضبط الداخلي. (صلاح أبو ناهية، 1987، ص216)

هناك إمكانية تغيير الضبط الخارجي للفرد وفقا لعدد من المناهج والبرامج الخاصة. حيث تشير بعض الدراسات إلى إمكانية تغيير موقع ضبط الأفراد وذلك بفعل التدريب والخبرات والمواقف الجديدة أمثال دراسة أوتري ولابخيناش ودراسة شارلتون وتيريل واللتين نجحنا في تحويل المنضبطين خارجيا إلى منضبطين داخليا عن طريق برامج تدريبية. (نجاح عبد الرحيم محمد عثمان، 1999، ص41)

لقد أوضح ليفكورت Lefcourt 1981 أن تربية الضبط الداخلي عملية ممكنة ويقوم بها الأشخاص النفسيون حيث يعملون على تنمية وتقوية الضبط الداخلي لدى المرضى المترددين عليهم واستجابة المرضى للعلاج هو في حد ذاته دليل على ارتفاع مستوى ضبطهم الداخلي.

(عبد الرحمان سيد سليمان وهشام ابراهيم عبد الله، مرجع سابق، ص 10)

ولا يقتصر 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 دراسة طرائق التدريس والكتاب المدرسي والوسائل التعليمية والتفاعل الصفي حيث يؤكد إريك وآخرون Ericl et All 1997. >إن تطور التلاميذ نحو مركز ضبط داخلي يظهر كنتيجة في تخفيض توتر المعلم<.

ولقد قدم ريتشارد دي جاموز Richard Decharms أربعة نقاط أساسية وجب احترامها في عملية تربية الضبط الداخلي لدى الفرد وتتجلى هذه النقاط في:

- معرفة نقاط القوة والضعف الكامنة فيه.
 - تعلّمه كيفية اختيار أهدافه بشكل محدد والمعرفة الجادة لقدراته واستعداداته الشخصية وحقائق الموقف الموجود فيه.
 - أن يتعلّم كيفية تحديد العمل أو النشاط المركز الذي يمكنه القيام به الآن والذي يساعده على الوصول إلى هدفه.
 - كيفية تحقيقه الهدف وكون عمله ذا أثر ونتيجة مطلوبة أم لا.
- هذه أهم النقاط الواجب إتباعها في برامج تربية الضبط الداخلي. (نجاح عبد الرحيم محمد عثمان، مرجع سابق، ص 41)



خلاصة الفصل :

حاولنا في هذا الفصل تقديم فكرة شاملة وواضحة حول مفهوم مركز الضبط، هذا الأخير الذي ينبثق عن نظرية التعلّم الاجتماعي التي صاغها الباحث روتر سنة 1954 للفت الانتباه إلى العلاقات السببية التي يقيمها الأفراد بين سلوكياتهم وأفعالهم وبين التعزيزات المولوية لها.

كما قدمنا عدة تعريفات لهذا المتغير الهام "مركز الضبط" حسبما جاء به بعض العلماء والباحثين والتي أجمعت في مجملها على أنه تلك السمة الشخصية للأفراد، التي تصنفهم إلى فئتين تختلفان من حيث التصور والاعتقاد في الضبط الذاتي لظروف حياتهم "فئة مركز الضبط الداخلي"، أو الافتقار لمثل هذا التصور للضبط الذاتي، وبالتالي الاعتقاد بتحكم القوى البيئية أو المطلقة أو عامل الحظ أو عوامل خارجية أخرى غير متحكم فيها "فئة مركز الضبط الخارجي".

وكذلك تم التطرق إلى المفاهيم الأساسية الأربعة لنظرية التعلّم الاجتماعي، والتي تفسر سلوكيات الأفراد وتتنبأ بها، وأيضاً حاولنا حصر أهم العوامل التي لها تأثير على اعتقاد الأفراد في قدرتهم التحكمية بأحداث حياتهم كـ بعض العوامل الاجتماعية والثقافية كالتنشئة الاجتماعية وثقافة البلد الذي ينتمي إليه الفرد، إضافة إلى الخبرة بالحياة مع تقدم السن، ثم تم التطرق لمختلف المقاييس الموضوعية من أجل تحديد وتصنيف الأفراد حسب مراكز الضبط لديهم، كان لابد من الإشارة في عنصر مهم من عناصر هذا الفصل إلى تربية الضبط الداخلي لدى الفرد حيث تبين أنّ أفراد فئة مركز الضبط الداخلي أقدر من الخارجيين على ضبط حياتهم بانفعالاتها وضغوطاتها التي لا تنتهي.



الفصل الثالث: الدافعية للتعلم

تمهيد

أ- الدافعية

1- تعريف الدافعية (Motivation)

2 - بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية

3- أنواع الدوافع

4 - خصائص الدافعية

ب- الدافعية للتعلم

1- تعريف الدافعية للتعلم

2- أنواع الدافعية للتعلم

3- العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم

4- وظائف الدافعية للتعلم

5- نظريات الدافعية للتعلم

6- أساليب استثارة الدافعية للتعلم

7- معوقات الدافعية للتعلم

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر الدافعية من أهم العوامل التي لها علاقة مباشرة بكيان الفرد مهما كان منصبه او نشاطه بالمجتمع، ولقد بينت العديد من الدراسات في التربية والتعليم العلاقة الموجودة بين نجاح التلميذ في الدراسة وعامل الدافعية، إذ تعتبر كمحفز أساسي يدفع التلميذ للعمل والمثابرة، فالدافعية أهم شرط من شروط التعلم حيث أكدت جل النظريات أن المتعلم لا يستجيب للموضوع دون وجود دافع معين، و خاصة للمراهق المتمدرس الذي له مجموعة من الطموحات والرغبات التي تجعله يختلف عن الآخرين باختلاف بيئته وشخصيته وحياته النفسية والاجتماعية والتي لها دور في بعث الدافعية للتعلم.

من خلال هذا الفصل سوف نتطرق إلى تعريف الدافعية، وأنواعها، والعوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم ومختلف النظريات المفسرة لها وطرق إثارتها لدى المتعلم.

"أ- الدافعية

1- تعريف الدافعية (Motivation):

1- 1 لغة:

الدافع -حسب ما جاء في "مختار الصحاح"- يعني: التحريك واندفع: أي أسرع في السير. وعلى ذلك فالدافع في علم النفس يشير إلى نفس المعنى المستخدم في اللغة، فالدافع في علم النفس هو كل ما يُحرِّك أو ينشط السلوك. (وفيق صفوت مختار، 2001، ص301)

2-2 اصطلاحا:

الواقع أن مفهوم الدافعية كان محورا لاهتمام العديد من الباحثين على اختلاف توجهاتهم الفكرية والنظرية، حيث يلاحظ في الأدب الذي كتب عن الدافعية محاولات كثيرة لتوضيح هذا المفهوم، من بين تعريفاتها ما يلي:

-الحالات الداخلية أو الخارجية التي تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معيّن، وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف.(قطامي يوسف وعدس عبد الرحمان، 2000، ص 192)

-مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل، فالدافع بهذا يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معيّن، وهذا الهدف قد يكون إرضاء حاجات داخلية أو رغبات خارجية. (توق محي الدين وآخرون، 2003، ص 292)

كما يتفق (كوريل Correlle 1970) مع (وايت White 1959) على أنّ الدافعية عبارة عن حالة من النشاط والتحفز الناتج عن وجود دوافع، تهدف إلى خفض حالة التوتر الناتج عن نقص إشباع حاجة معينة. (علي السيد سليمان، 2004، ص 69)

كما تعرّف الدافعية على أنّها تكوين فردي، وهي تعبر عن حالة يعيشها الكائن الحي تعمل على استثارة السلوك وتنشيطه وتوجيهه نحو هدف معيّن، ويمكن أن نستدل على هذه الحالة من تتابعات السلوك الموجه نحو الهدف وتنتهي هذه التتابعات بتحقيق الهدف موضوع الدافع.(نبيل الفحل، 2000، ص43)

كما تعرّف أيضا على أنّها حالات فسيولوجية ونفسية داخل الفرد تجعله ينزع إلى القيام بأنواع معيّنة من السلوك في اتجاه معيّن، وتهدف الدوافع إلى خفض حالة التوتر لدى الكائن وتخليصه من حالة عدم التوازن (محمود عبد الحليم منسي، 2003، ص 40)

2 - بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

هناك بعض المفاهيم الأخرى ذات العلاقة الوثيقة بالدافعية، التي يتم الخلط بينها وبين هاته الأخيرة، نذكر منها ما يلي:

1-2 مفهوم الحافز Drive:

يشير الحافز إلى العمليات الداخلية للدافعية التي تؤدي إلى إنتاج سلوك معيّن، وبعض الباحثين من يستخدم الحافز كمرادف للدافعية باعتبار أن كلاهما يعبر عن حالة من التوتر العام الناتج عن شعور الكائن الحي بحاجة معيّنة، بينما البعض الآخر ميز بينهما باعتبار أن الحافز أقل عمومية من الدافعية، وهو يعبر عن الحاجات البيولوجية دون غيرها. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص 78)

2-2 مفهوم الباعث Incentive:

يشير الباعث إلى الوجه الخارجي للدافع، وقد تكون البواعث إيجابية كأنواع الثوابت المختلفة، وقد تكون سلبية تحمل الأفراد على تجنبها والابتعاد عنها كأنواع الردع والعقاب. (خليل ميكائيل معوض، 2001، ص 69) ومن شأن الباعث أن يعمل على إزالة حالة التوتر الذي يشعر به الفرد. (تيسير مفلح كوافحة، 2004، ص 136)

ويمكن الإشارة إلى أنّ هناك علاقة بين الباعث والحافز وبين الدافع، باعتبار الباعث أو الحافز الموضوع الخارجي الذي يحفز الأفراد للقيام بسلوك التخلص من حالة التوتر، بينما يعني الدافع ما يوجه سلوك الفرد نحوه أو بعيدا عنه لإشباع حاجة أو تجنب أذى، ويمكن تمثيل ذلك بما يلي:

* الطعام حافز ← وهو موجود في البيئة.

* الجوع دافع ← وهو مثير داخلي.

3-2 مفهوم الانفعال Emotion:

يدل الانفعال على أنّه اضطراب يشمل الفرد كلّ، ويؤثر على سلوكه ووظائفه الداخلية الفسيولوجية، ومصدره نفسي، وقد تعمل الانفعالات كالدوافع في بعض الأحيان، إذ تولد الاستجابات، فالغضب مثلا قد يدفع الشخص لأن يسلك سلوكا معيّنًا في الموقف الموجود فيه، ويتسم هذا السلوك بالاضطراب، والتركيز

في الانفعال يكون على الخبرات الذاتية والوجدانية المرافقة للسلوك، أما في الدافعية يكون التركيز على النشاط الموجه نحو الهدف.

2-4 مفهوم القيمة Value:

استعمل بعض العلماء القيمة للإشارة إلى الدافعية أمثال Mc Clelland الذي اعتبر أنَّ الدافعية للإنجاز قيمة، وكذلك Feather الذي يعتبر بعض القيم بناء مترابطا يشمل الوجدان والموقف الراهن، الذي يتواجد فيه الفرد وتكون مما يراه الفرد مناسباً أو غير مناسب، حسناً أو سيئاً.

كما أوضح Feather أنَّ هذا المعنى يتماشى والنظرية المعرفية للدافعية التي تركز على أنَّ القيمة تتحدد حسب رغبة الأفراد مما هو مفضل أو غير مفضل، من الأنشطة أو المواضيع، ولا يمكننا تحديد أو عزل مصطلح عن الآخر، لأنها في الحقيقة تصب في مكان واحد، وتعمل كلها على توجيه السلوك نحو هدف أو غاية معينة. (عبد اللطيف خليفة، مرجع السابق، ص 82)

3- أنواع الدوافع:

إنَّ السلوك الإنساني مدفوع بدوافع معينة بعضها فطري وبعضها مكتسب. (علي راشد، 1993، ص 119). فالنوع الأول يطلق عليه اسم الدوافع الأولية أو الفطرية والنوع الثاني اسم الدوافع الثانوية أو المكتسبة أو الاجتماعية.

3-1- الدوافع الأولية:

تحدد هذه الدوافع عن طريق الوراثة، وتتصل اتصالاً مباشراً بحياة الإنسان وحاجاته الفسيولوجية الأساسية، وقد يبدو أنَّ الدوافع الأولية أقلَّ أثراً في حياتنا من الدوافع الثانوية، ولكن ذلك يتوقف إلى حد كبير على درجة إشباع هذه الدوافع، فدافع الجوع مثلاً لا يظهر له أثراً كبيراً في حياتنا لأننا نعمل على إشباعه باستمرار، أما في الحالات التي يصعب فيها العثور على الطعام تبدو الأهمية الكبرى لهذا الدافع وأثره في توجيه سلوك الإنسان.

و أهم أنواع الدوافع الأولية دافع الجوع، دافع العطش، دافع الأمومة، والدافع الجنسي وقد حاول بعض علماء النفس إجراء تجارب لتحديد قيمة كلٍّ من هذه الدوافع وبيان مدى أهميتها والتجربة الآتية توضح ذلك:

وضع فأر في صندوق يتصل بصندوق آخر عن طريق ممر، أرضيته مغطاة بأسلاك يمر بها تيار كهربائي يصدم الفأر عند محاولته المرور، وتمنعه من الوصول إلى الصندوق الآخر الذي يوضع فيه المثير المعين كالطعام أو الماء، وقيست قوة الدافع بعدد مرات المحاولات التي قام بها الفأر في كلِّ حالة، وكان عدد المرات في دافع الأمومة أكبر منها في حالة دافع العطش، وهذا الأخير أكثر منه في

حالة الجوع، بينما كان الدافع الجنسي آخر تلك المجموعة من الدوافع، ويوضح الجدول رقم (02) نتائج التجربة (رجاء محمود أبو علام، 2004، ص، ص 239 / 240)

الجدول رقم (02): يمثل نتائج تجربة قوة الدافع لدى الفئران

الدافع	متوسط عدد مرات المرور في 20 دقيقة
الأمومة	22.4
العطش	20.4
الجوع	18.2
الجنس	13.8
الاستطلاع	6.0

3-2- الدوافع الثانوية:

و هي التي تنشأ نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة والظروف الاجتماعية المختلفة التي يعيش فيها، ونستطيع أن نتبع الطريقة التي تتكون بها الدوافع الثانوية إذا لاحظنا سلوك الطفل الصغير، فسلوك الطفل في شهور حياته الأولى يتحدد تبعاً للدوافع البيولوجية الأولية، ولكن إشباع هذه الدوافع لا يتحقق بدون الكبار ومن ثم تنشأ بعض الحاجات والدوافع الجديدة نتيجة هذا الاحتكاك، فحاجة الطفل للطعام مثلاً: (وهي حاجة أولية) تشبعها الأم باستمرار عن طريق الرضاعة أو عن طريق إعطائه وجباته كلما جاع، وباستمرار ارتباط الأم بإشباع هذه الحاجة الأولية تنشأ حاجة جديدة هي حاجة الطفل إلى الأم، وفقدانه الشعور بالراحة والأمن إلا في جوارها، و بالتالي الحاجة إلى محبتها وعطفها، وتصبح الأم على هذا النحو موضوعاً لعدد من الحاجات الجديدة التي ترتبط بها. (إبراهيم وجيه محمود، 2006، ص 49)

4 - خصائص الدافعية:

تتصف عملية الدافعية بعدة خصائص من أبرزها:

- **الغرضية Purposive:** إن الدافعية توجه السلوك نحو غرض معين لتنتهي حالة التوتر الناشئة عن عدم إشباعه.
- **الاستمرار Continuity:** يستمر نشاط الفرد بوجه عام إلى أن ينهي حالة التوتر التي أوجدتها الدافعية ويعود إلى حالة توازنه.

• **النشاط Action:** يبذل الفرد نشاطا ذاتيا تلقائيا ليشبع حاجاته، ويزداد هذا النشاط كلما زادت قوة دافعيته.

• **التنوع Variation:** يأخذ الإنسان في تنويع سلوكه وتغيير أساليب نشاطه عندما لا يستطيع إشباع دافعيته بطريقة مباشرة.

• **التحسن Improvement:** يتحسن سلوك التلميذ أثناء المحاولات لإشباع حاجاته مما ينتج عنه سهولة في تحقيق أغراضه عند تكرار المحاولات.

• **التكيف الكلي Whole Adjustment:** يتطلب إشباع الدافعية تكيفا كلياً عاماً وليس في صورة تحريك جزء صغير من جسمه، ويختلف مقدار التكيف الكلي باختلاف أهمية الدافعية وحيويتها فكلما زادت قوة الدافعية كلما زادت الحاجة إلى التكيف الكلي. (إسماعيل محمد الفقي وآخرون، 2005، ص 166)

ب- الدافعية للتعلّم

1 -تعريف الدافعية للتعلّم:

تختلف تعريف الدافعية للتعلّم حسب اختلاف العلماء الذين عرضوها، فكل واحد وجهة نظر معينة ومن بينهم نجد:

تعريف الباحث "هربارت هيرمانز" أن الدافع للتعلّم هو الميل للتفوق في حالات المواقف التعليمية الصعبة.

يرى "هوستن" وآخرون بأن دافعية التعلّم عبارة عن المواجهة أو التفوق على معايير الامتياز أو هو التفوق على الآخرين.

يرى الباحث "سلاقن" أن دافعية التعلّم هي الرغبة في النجاح عن طريق التجربة والاستكشاف والاشتراك في الأنشطة التي يعتمد النجاح فيها على جهد الفرد وقدراته".

تعرف الدافعية للتعلّم حسب الباحث "بليز" و"سنرمان" أنها: الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلّم التي تحرك سلوكه وأدائه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين أو غاية محددة". (بلحاج فروجة، 2011، ص 138).

أكد (شعبان علي حسين السيسي) بأنها: " تمثل القوة والحماس التي تحرك الفرد لكي يؤدي عملاً معيناً وتتعاكس القوة والحماس في كثافة الجهد ودرجة المثابرة التي يبذلها الفرد في العمل، فاستخدام الفرد لقدراته في الأداء يتوقف على عنصر الرغبة أو الدافعية ". (شعبان علي حسين السيسي، 2002، ص

(281)

- كما يرى (نبيل محمد زايد) بأن الدافعية للتعلّم هي: " ما يجعل تواصل اندماج التلاميذ في عملية التعلّم، أي أن الدافعية تحدد الاتجاه والفعالية لتعلّم التلاميذ كما يمكن للدافعية أن تعوض التعب وحتى النقص في القدرة على التعلّم". (نبيل محمد زايد، 2003، ص 122)

من خلال مل سبق نجد أن الدافعية للتعلّم هي حالة مميزة من الدافعية العامة وهي خاصة بالموقف التعليمي. وترى الباحثة من خلال التعريفات السابقة على أنها جميعا تكشف عن ما يلي:

- أن الدافع قوة محرّكة للسلوك.
- أن الدافع ناتج عن نقص حاجة من الحاجات المادية والاجتماعية والنفسية للأفراد.
- أن الدافع يكشف عن التوترات الداخلية للنفس.
- أن الدافع له وجه خارجي وآخر داخلي

- كما تعرّف من وجهة النظر السلوكية بأنها: "الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلّم، التي تحرك سلوكه وأدائه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية".

- كما تعرّف من وجهة النظر المعرفية بأنها: " حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلّم وبناءه المعرفية، ووعيه وانتباهه، تلح عليه لمواصلة أو استمرار الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفية معيّنة".

- أما من وجهة نظر إنسانية فقد أخذت منحى آخر، بالتركيز على مساعدة المتعلّم على استغلال أقصى إمكاناته لتحقيق التعلّم الأمثل، ومن ثم إبداع نواتج تساعد المتعلّم على تحقيق ذاته. (نايفة قطامي وآخرون، 1990، ص 171)

2- أنواع الدافعية للتعلّم:

هناك نوعين من الدافعية للتعلّم وهي:

1-2 الدافعية الخارجية:

هي التي يكون مصدرها خارجيا كالمعلم، أو إدارة المدرسة أو الأولياء أو حتى الأقران. فقد يقبل التلميذ على التعلّم سعيا لإرضاء المعلم أو لكسب إعجابه وتشجيعه والحصول على الجوائز المادية أو المعنوية التي يقدمها، كما قد يقبل المتعلّم على التعلّم لإرضاء والديه وكسب حبهما وتقديرهما لإنجازاته أو للحصول على تشجيع مادي أو معنوي.

وقد تكون إدارة المدرسة مصدرا آخر للدافعية بما تقدمه من حوافز مادية ومعنوية للمتعلّم، ويمكن أن يكون الأقران مصدرا لهذه الدافعية مما يبدونه من إعجاب أو كره لزميلهم. (محمد بني يونس، 2004،

ص 333)

فالتلميذ يمكن أن يعمل تحت تأثير الدوافع الخارجية وهي التي تكون بمثابة طاقة واتجاه وحوافز تتبع من الرغبة لترك انطباع حسن لدى الآخرين.

وقد ركزت نظرية العزم الذاتي لـ "ديسي وريان (1985) Deci et Rayan " على أنه لكل فرد ثلاثة حاجات سيكولوجية قاعدية وأساسية ترفع من دافعية التلميذ للتعلم وهي:

- **الحاجة إلى الانتماء:** هذا النوع من الدافعية يوجه سلوك الفرد كي يكون مقبولا كعضو في الجماعة التي ينتمي إليها وأن يكون محل اهتمام الآخرين وتقبلهم.

- **الحاجة إلى إثبات القوة والسيطرة:** يتعلق هذا الدافع بالميل إلى السيطرة والتأثير في الآخرين والشعور بالقوة وإثبات الذات والشهرة وتولي مراكز مرموقة أو مناصب عليا. (فتحي الزيات، 2004، ص 456)

- **دافع التقدير الاجتماعي:** هي الحاجات التي ترتبط بإقامة علاقات مشبعة مع الذات ومع الآخرين وتتمثل في أن يكون الفرد متمتعا بالتقبل والتقدير كشخص يحظى باحترام الذات وأن يكون محترما وله مكانة وأن يتجنب الرفض أو النبذ أو عدم الاستحسان. (سيد محمد خير الله، ممدوح عبد المنعم الكنانى، 1997، ص 173)

2-2 الدافعية الداخلية:

هي التي يكون مصدرها المتعلم نفسه، حيث يقدم على التعلم مدفوعا برغبة داخلية لإرضاء ذاته، وسعيا وراء الشعور بمتعة التعلم وكسب المعارف والمهارات التي يحبها ويميل إليها لما لها من أهمية بالنسبة له. (محمد بني يونس، مرجع سابق، ص 334)

ويضيف كل من يوسف قطامي ونادية قطامي (2000) (أن الدافعية الداخلية هي منبع الحيوية التي تستعمل في البداية لتحريك العضوية، وهي توضح أن المتعلم يدفع للتعلم بمبادرة منه من أجل تحقيق اللذة وإشباع حاجاته، والأنشطة المحكومة بدوافع داخلية تعزز نفسها بنفسها.

وتتدرج ضمن هذه الدافعية ثلاث أنواع من الدافعية الداخلية:

* دافعية داخلية للفضول وحب الاستطلاع:

إن دافع الفضول أو حب الاستطلاع أو الحاجة إلى الاكتشاف والمعرفة من الدوافع التي تظهر مبكرا في حياة الفرد، كون أن لهذا الأخير ميل طبيعي لاستكشاف واستنباط ما حوله.

* دافعية داخلية للمنافسة:

تمثل قدرة الكائن الحي على المنافسة وكفاءته في التعامل مع البيئة وحسن معالجتها هي إحدى أساليب التكيف لاستمرار حياته، حيث يميل الكائن الحي إلى توظيف كافة إمكانياته لتحقيق المواءمة

البيئية ويرتبط دافع الكفاءة أو المنافسة بدافع الفضول أو حب الاستطلاع، حيث تتوقف قدرته على المنافسة على معرفته واكتشافه لطبيعة العمل.

* دافعية داخلية للنجاح:

يميل التلميذ إلى النجاح الذي يجعله يثق بنفسه ويشعر بالأمن، كما أن نجاحه في أول خطوة يخطوها عند أول تعلّمه هو الذي يدفعه إلى محاولات أخرى. (إبراهيم عصمت مطاوع، 2002، ص 13) لا تلعب الدوافع الأخرى (البيولوجية) كالجوع والعطش وغيرها دورا واضحا في التعلّم البشري طالما يتوافر عند الإنسان الحد الأدنى من إشباعها، بينما يزيد الاهتمام بالدوافع الداخلية الذاتية كالاستطلاع (عند برلاين) والاستكشاف (عند مونتجومري) والنشاط (عند رهل) والمعالجة (عند هارلو وترنل) والإتقان والكفاءة (عند هوايت) والحاجة إلى الإشارة (عند يتلر) ودوافع الإنجاز والانتماء (عند ماكيلاند وفرنش) والدوافع المعرفية (عند فستجر) وهذه الدوافع تختلف عن غيرها من الدوافع في أنها يتم إشباعها أو اختزالها بالتعلّم الناجح ذاته. (أمال صدق، فؤاد أبو حطب، 1996، ص.ص 435 - 441)

وفيما يلي سوف يتم التطرق بإيجاز للبعض من هذه الدوافع التي تعتبر الأكثر أهمية في التعلّم المدرسي من جهة، والأكثر تناولا من جهة أخرى، كما ينبغي الإشارة إلى أنه، قد تعتمد البحث الحالي تناول هذا العنصر المتعلق بأنواع الدافعية في التعلّم المدرسي من دون الخروج عن الموضوع أو الحشو النظري لتوظيف أو استغلال الدراسات (الميدانية) المرتبطة بدافعية الإنجاز مثلا أو الدافعية المعرفية وذلك لقلّة البحوث والدراسات في مجال دافعية التعلّم بصفة عامة - دائما في حدود الإطلاع - ولعل هذا كما سبق الإشارة لا يعتبر خروج عن موضوع الدراسة لأنه في الواقع كلّ الدوافع تقوم بنفس الوظيفة وتؤدي نفس الأدوار التي سبق التطرق إليها.

2-3 دافعية الإنجاز:

لقد عرّف " ماكيلاند" الإنجاز بأنه الأداء في ضوء مستوى الامتياز والتفوق وهو ببساطة الرغبة في النجاح والسعي للحصول عليه.

ويعود الفضل إلى " إتكسون (1974) Atkinson" في تحديد العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز، والتي يمكن إيجادها فيما يلي:

- طبيعة دافعية الإنجاز لدى المتعلّم.
- البيئة المباشرة والفشل.
- خبرات النجاح والفشل.
- درجة جاذبية العمل.

2-4 الدافعية المعرفية:

إن الدافع المعرفي يلعب دورا هاما في التعلّم المدرسي ويتمثل هذا الدافع في " الرغبة في المعرفة والفهم وإتقان المعلومات وصياغة المشكلات وحلها، وقد يكون هذا الدافع أقوى دوافع التعلّم المدرسي، وقد يكون مشتقا بصورة عامة من دوافع الاستطلاع والاكتشاف والمعالجة ". (الكبيسي والداهري، 2000، ص 63)

لقد أكد " موراي (1953) Murray " أن الحاجة للمعرفة والرغبة في الفهم من بين أهم الحاجات الموجودة لدى الأفراد، لذلك كانت أهم الخصائص التي يتمتع بها الفرد ذو الدافع المعرفي المرتفع، تتمثل فيما يلي:

- 1- الإقبال على إتقان المعلومات وصياغة المشكلات وحلها والاهتمام بالنواحي الثقافية والعلمية
 - 2- الرغبة في مواجهة المخاطر والتحديات في سبيل الحصول على المعرفة.
 - 3- الرغبة في تناسق أفكاره واتجاهاته ومعارفه.
 - 4- الانجذاب نحو الموضوعات الغامضة التي تعزوها المعلومات والاستجابة بملل نحو ما هو مألوف وشائع منها. (نفس المرجع السابق، 2000، ص. ص 14/ 15)
- ومن البحوث التي أجريت حول الدافع المعرفي دراسة حمدي وقد درس علاقة هذا الدافع بالتحصيل المدرسي وتوصل إلى أنّ طلاب المرحلة الثانوية من ذوي الدافع المعرفي المرتفع أعلى تحصيلًا من أقرانهم ذوي الدافع المعرفي المنخفض. (صادق أبو حطب، 1996، ص 444)
- و عليه يظهر أن الدافع المعرفي تشيع فيه مكونات معرفية ونفسية من شأنها أن تلعب دورا في حفز الطالب على الإقبال على المعرفة، ولا تعني المعرفة المقتصرة على الكتب المدرسية والبحث في حدودها الضيقة وإنما التوسع في المعرفة لتشمل القراءات الحرة والبحث والاستقصاء وأن تكون هذه الرغبة مستمرة باستمرار العمر، لذلك كان من المهم معرفة مدى وجود هذا الدافع لدى الطلبة والتلاميذ وعلاقته بالتحصيل الدراسي.

2-5 دافعية التحصيل:

يتمثل دافع التحصيل في " الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح في ذلك العمل، فهذه الرغبة كما يصفها (مكايلا ند) تتميز بالطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة والرغبة الجامعة للعمل بشكل مستقل وفي مواجهة المشكلات وحلها ". (محي الدين توك وعبد الرحمان عدس، 1984، ص 153)

وعليه فإن دافعية التحصيل قوامها محاولة الوصول إلى مستوى معيّن من النجاح والتميز، فالتلاميذ الذين لديهم دافع للتحصيل قوي قد يشعرون بأنهم منجذبون إلى النشاطات التي فيها نوع من التحدي،

وهي بهذه الكيفية أو المعنى تشير إلى حد ما، إلى أسلوب المتعلّم في التعامل مع نشاط مدرسي معيّن بغض النظر عن صعوبته.

ولقد اتضح من إحدى الدراسات التي قاست دافعية مجموعتين من التلاميذ، حيث إحداها مفردة في التحصيل والأخرى قاصرة، إن المجموعة الأولى لديها دافعية أعلى للتحصيل ودافعية أقل للتوابع والصدّاقة (جابر عبد الحميد جابر، 1994، ص 319).

وعن علاقة دافعية التحصيل بالدافعية للتعلم أكد توق محي الدين وعدس عبد الرحمان (1984) " أن الطلاب الذين يتوافر لديهم الدافع الأساسي نحو التحصيل تكون درجة الدافعية نحو التعلم عندهم من أعلى مستوياتها، عندما تكون فرص النجاح متوسطة".

3- العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم:

تعتبر الدافعية للتعلم حصيلة عدة عوامل متداخلة ومتفاعلة فيما بينها كالعوامل الاجتماعية والشخصية التي تتوقف عليها قوة الدافعية للتعلم وهي كالتالي:

3-1 العوامل الاجتماعية:

تتمثل العوامل الاجتماعية المؤثرة في دافعية الفرد في كلّ ما يحيط به من قريب أو بعيد فنجد أولاً الأسرة التي تعتبر المدرسة الاجتماعية الأولى للطفل والتي تقوم بتنشئته وتكوين شخصية وتوجيه سلوكه، ثم المدرسة التي تعتبر الأسرة الثانية له والتي يقضي فيها جزءاً كبيراً من حياته يتلقى فيها أنواع المعرفة التربية والتعليم. (محمد شفيق، 2002، ص 143)

إنّ يعدّ التعليم من الطرق الناجحة في تعديل السلوك واكتساب الخصائص السيكولوجية مثل: الرغبة في النجاح، المثابرة والتوجه نحو المستقبل.

بما أن الدافعية للتعلم من الدوافع المكتسبة، فالجو الأسري السائد يلعب دوراً هاماً في نمو هذا الدافع أو انخفاضه ولقد توصلت الأبحاث الحديثة إلى إظهار أهمية التنشئة الاجتماعية، والمعاملة الوالدية للرفع من دافعية التعلم لدى التلاميذ. (خليفة عبد اللطيف، 2001، ص 156)

فدراسة " نيفين " (1972) أوضحت مدى ارتباط الدافعية بالتنشئة الأسرية التي تتابع على الاستقلال المبكر، وكذلك ارتباطها بالجو الأسري المحفز والمشجع على الطموح المبكر، كما أكد الباحث " روم " أن الأطفال الذين يتصفون بدافعية عالية ينشؤون من أسر تتسم بالتفاعل الإيجابي بين الآباء والأبناء. (سهير أحمد كامل، 1999، ص 28)

وكما تعمل المدرسة على تعزيز الكثير من القيم والسلوكيات التي تساهم في تحديد مكونات شخصية المتعلم من خلال المناهج والعلاقات فقد أثبت دراسات كلّ من الباحثة " ميوس " (1979) و " هيلن كلاي "

(1989) أن العلاقة الإيجابية (أستاذ، تلميذ) ترفع من مستوى الدافعية للتعلم عند التلميذ في المرحلة المبكرة، ونفس النتائج توصلت إليها دراسات كل من الباحث " وان نزل" (1995) و " لودو بريش" (1996) أن النتائج الخاصة بالدافعية ترتبط بالعلاقة الشخصية بين المدرسين والتلاميذ، كما بينت أن إدراك الدعم أو السند الخاص بالأساتذة مرتبط بنتائج التلاميذ، فالسند المدرك من طرف التلاميذ له علاقة باهتماماتهم المدرسية. (خليفة عبد اللطيف، مرجع سابق، ص 157)

أما المستوى الاقتصادي والثقافي للأسرة وعلاقته بالدافعية للتعلم فقد اهتمت به العديد من الدراسات، من بينها دراسة تمت في المجتمع الأمريكي وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباط مرتفعة بين الدافعية للتعلم والمستوى الاقتصادي. (سهير أحمد كامل، مرجع سابق، ص 29)

أما المستوى الثقافي فقد أثبتت الدراسات أن الثقافة ليست موروثة بل تكتسب عن طريق التنشئة الاجتماعية ووجد الباحث " كشال" فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص الدافعية للتعلم بين المراهقين البيض الذين ينتمون إلى الطبقة الاجتماعية المثقفة والسود ذوي الثقافة المتدنية، وذلك أن البيض أكثر دافعية للتعلم مقارنة بالسود.

3-2 العوامل الشخصية:

توجد مجموعة كبيرة من العوامل الشخصية ذات الطبيعة النفسية، الاجتماعية، العقلية والجسمية التي تؤثر في الدافعية للتعلم وتؤدي إلى ارتفاع مستوى التحصيل أو تدنيه فمفهوم الذات على سبيل المثال هو الصورة التي يعرفها الشخص عن نفسه من نظره لنفسه ومن خلال تعامله مع الآخرين، ومن نظرة الناس إليه يؤدي إلى التأثير بشكل كبير على ما يبذله الفرد من مجهود للتعلم، وهذا يرتبط بإدراكه لما يحققه هذا المجهود من نتائج مرغوبة. (صلاح حسين الداهري، 2005، ص 185)

كما تؤثر طبيعة الشخصية من حيث الانبساط أو الانطواء ومقدار الثقة بالنفس ومستوى الطموح وأسلوب التفكير على اكتساب الدافعية للتعلم، ويختلف الأفراد في دوافعهم للتعلم والنجاح ويتوقف هذا على مفهومهم للذكاء، فإذا اقتنع المتعلم أن الذكاء سمة ثابتة ملزمة لكل فرد سوف تكون لديه دافعية بحكم ثقته بقدراته الفكرية، ويلجأ إلى استعمال كل الوسائل للنجاح، أما إذا لم تكن لديه ثقة في ذكائه فإنه يتجنب كل التحديات والوسائل للنجاح.

كما تلعب الانفعالات التي هي عبارة عن استجابات فيزيولوجية ونفسية في الإدراك والتعلم والأداء دورا أساسيا، حيث ينظر لانفعالات الدافعية الداخلية للتلاميذ في حجرة الدراسة على أنها استجابات قوية لها تأثير الدوافع على السلوك وتقاس إجرائيا بالمدى الذي يجعل التلاميذ يقررون الانفعال السار بطرق

معينة تتمثل في حب الاستطلاع والاستمتاع في مقابل الانفعال الغير السار الذي يعبر عن الانفعالات الدافعية الخارجية مثل: القلق، الملل، .. إلخ. (نبيل محمد زايد، 2003، ص. ص 81 / 82)

من خلال ما تم تناوله من العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم نجد أن هذه العوامل لها دور أساسي وفعال إما في رفع أو تدني الدافعية للتعلم لدى المتعلم، حيث تلعب كل من الأسرة والمدرسة دورها، وذلك حسب طبيعة المعاملة الوالدية، من تشجيع وتعزيز أو إهمال وعدم رعاية الذي يؤثر على نفسية المتعلم ومن ثم على دافعيته للتعلم، أما المدرسة فتتخصص في العلاقات ما بين تلميذ / تلميذة أو معلم، التي يجب أن تكون إيجابية حتى ترفع من ثقة المتعلم بنفسه وبالتالي زيادة الدافعية للتعلم، وأخيرا العوامل الخاصة بالتعلم وطبيعة الشخصية من انبساطي وانطوائي، نسبة الذكاء والتحكم في الانفعالات يؤدي إلى وجود فروق في الدافعية للتعلم لدى المتعلمين.

كما نجد عوامل أخرى يمكن أن تؤثر في الدافعية للتعلم، كتوقعات الوالدين سواء كانت مرتفعة أو منخفضة، حيث يمكن أن تولد لدى المراهق الشعور بالخوف المسبق من الفشل وذلك بالضغط الدائم والزائد من أجل الدراسة والنجاح أو العكس عدم تشجيع المراهق على بذل الجهد للحصول على نتائج جيدة أي الإهمال الكلي مما يولد عدم الميل للعمل الدراسي، بالإضافة إلى تدني تقدير الذات قد يؤدي إلى انخفاض الدافعية للتعلم وذلك باعتقاد المراهق بعدم قدرته على تحقيق النجاح ورغبته بالفشل الذي يعكس الصورة السلبية لذاته.

كما يؤثر المناخ التعليمي السائد في القسم على الدافعية للتعلم، وخاصة أهم عنصر فيها ألا وهو المعلم الذي يلعب دورا هاما في العملية التعليمية / التعلمية وخاصة في مراحل ما قبل الجامعة، فهو يقضي ساعات طويلة في التفاعل مع التلاميذ، وعلاقة المتعلم المراهق بمعلمه وزملائه تعتبر من أهم المشاكل التي يمكن أن تؤثر على الدافعية للتعلم وذلك حسب نوعية العلاقة والمعاملة التي تربط المعلم بتلاميذه، حيث يجب أن تكون إيجابية يسعى من خلالها إلى رفع ثقة المراهق بنفسه وتحبيبه في المدرسة، وبالتالي زيادة دافعيته للتعلم والبحث والنجاح. (بلحاج فروجة، مرجع سابق، ص 143)

4- وظائف الدافعية للتعلم:

تتمثل وظائف الدافعية فيما يلي:

4-1 بالنسبة للمعلم:

تتمثل وظيفة وأهمية الدافعية للمعلم باعتبارها تساعد في:

- معرفة النشاط المدرسي الذي يميل التلميذ إليه ويرغب فيه وهذا ما يطلق عليه معرفة " اتجاه الجهد " نحو العملية التعليمية.

- معرفة مقدار الجهد المتوقع أن يبذله التلميذ أثناء الدرس، حيث يلاحظ أن بعض التلاميذ يواظبون على حضور الدرس، لكن في حقيقة الأمر لا يشاركون بإيجابية وفاعلية مما يفقد الدرس قيمة الهدف منه وهذا يمثل أحد وظائف الدافعية الهامة والتي يطلق عليها معرفة " شدة الجهد " نحو العملية التعليمية.

- معرفة مدى قدرة التلميذ على مواجهة بعض المشكلات التعليمية التي يتعرض لها أثناء مساره الدراسي وهذا ما يطلق عليه معرفة " المثابرة ". (أسامة كامل راتب، 1999، ص 138)

4-2- بالنسبة للتلميذ:

تتمثل وظائف الدافعية في عملية تعلّم التلميذ فيما يلي:

- تزويد السلوك بالطاقة وإثارة النشاط: يحدث التعلّم عن طريق النشاط الذي يقوم به التلميذ، وهذا النشاط يستثار من طرف الدافعية التي تنشط الكائن الحي في الموقف التعليمي وتحرر السلوك من عقالة، إذ يحدث هذا النشاط عند ظهور دافع أو حاجة تسعى إلى الإشباع ويتوقع أن يزداد النشاط بازدياد شدة الدافع.

- اختيار النشاط وتحديده: إن الدافعية عامل موجه ومنظم، فهي توجه سلوك الكائن الحي إلى أوجه معينة نحو غرض معين وتحقق له إشباعات معينة وعليه فهي تجعل التلميذ يستجيب لبعض المواقف ويهمل البعض الآخر وهذا من حيث اختياره للنشاط الذي يفضل ممارسته. (سيد خير الله، 1984، ص 184)

- توجيه السلوك: إن الدافعية عامل مدعم أو معزز وذلك لأن توجيه السلوك لتحقيق أهداف وأغراض معينة لتحقيق إشباعات معينة هو نفس الوقت تعزيز وتدعيم للسلوك الذي أدى إلى هذه الإشباعات، فلا يكفي أن نثير في التلميذ أهمية ممارسة النشاط وإنما ينبغي أن نوجهه نحو أهداف محددة واضحة فالتعلّم يصبح مجدياً إذا وجه نحو أهداف واضحة تثير اهتمام التلميذ. (أسامة كامل راتب، مرجع سابق، ص 138)

5- نظريات الدافعية للتعلّم:

5-1- نظرية التحليل النفسي psychoanalytic Theory:

يرى " فرويد Frued " أن معظم جوانب السلوك الإنساني مدفوعة بدافعين غريزيين: الجنس، والعدوان، كما تطرح النظرية مفهوم الدوافع اللاشعورية التي تفسر الكثير من أنماط السلوك التي يصعب عزوها إلى سبب واضح أو دافع ظاهر، كما تؤكد النظرية على خبرات الطفولة وتعاظم آثارها على

الدافعية وعلى شخصية الأفراد طوال حياتهم، ويفترض المنحى التحليلي أن الفرد مدفوع في سلوكه بهدف تحقيق اللذة، ويكون هذا دافعا للإنجاز السريع والجيد (محمد بن معجب الحامد، 2003، ص 17)

5-2 - نظريات الحافز Drive Theories:

يسمي المنظرون هذه المجموعة بنظرية الحاجة - الحافز - الباعث، ومن النظريات التي اشتهرت في هذا الجانب نظرية: "هل" الذي يرى أن أي فعل يقوم به الكائن الحي تسبقه أو تصاحبه حاجة، تدفع أو تحفز النشاط المرتبط بها، وهذا تضمنته معادلة "هل" Hull الشهيرة: (جهد الاستثارة = قوة العادة x الحافز x دافعية الباعث)، كما يرى أن الدوافع تعمل على إثارة السلوك وتنشيطه، ويرتبط كل دافع بحالة بيولوجية محددة يرافقها تغييرات فسيولوجية معينة، وتتطلب خفضا من نوع خاص، وأن هذا الاتجاه يغفل أهمية العوامل الخارجية في تقرير السلوك، ولهذا يمكننا أن نتصور بأن الإنسان لا يدفع كلفة للقيام بالسلوك بعوامل داخلية، وأن الحوافز تلعب دورا في تقرير ماذا سيعمل (عماد عبد الرحيم زغلول، 2006، ص 23)

5-3 نظرية سكينر Skinner Theory:

لقد اهتم بالبواعث الخارجية بوصفها حاكمة للسلوك، مهملا دور الحالات الداخلية للكائن الحي، ومن ثم افترض أن البيئة الخارجية كمصدر للإثابة والتدعيم، تعد مدخلا صحيحا لزيادة احتمال صدور استجابة معينة، أو خفض هذا الاحتمال، وهو ما يعرف عنده بالاشتراط الأدائي Operant Conditioning، ويمكن تلخيص نظرية "سكينر" Skinner في هذا الصدد بالمعادلة التالية:

(تكرار السلوك = صدور السلوك + تدعيم هذا السلوك لعدد من المرات)

لذا يرى "سكينر" Skinner إذا حصل الطلبة على تعزيز على سلوكيات معينة فإنهم سيقومون بتكرار السلوك بنشاط وقوة، وإذا لم يحصلوا على تعزيز فإنهم سيفقدون الاهتمام بذلك السلوك، وسوف ينخفض أداؤهم، ويؤكد كذلك أن حصول الفرد على المعززات أو المكافآت على سلوكياتهم، يثير لديه الدافعية للحفاظ على هذه السلوكيات وتكرارها.

كما يرى "سكينر" Skinner أن التعزيز ربما يتطور ليصبح ذاتيا، حيث يقوم الفرد بسلوك ما لإشباع حاجات ودوافع لديه دون تأثير خارجي، كالتألم الذي يقوم بمطالعة بعض الكتب والمؤلفات ليس من أجل اجتياز امتحان فحسب، وإنما للمتعة وحب المعرفة. (ثائر أحمد غباري، 2008، ص 27)

5-4 النظرية الإنسانية Humanistic Theory:

يرى "ماسلو" Maslow أن الإنسان يولد ولديه خمسة أنماط من الحاجات مرتبة في شكل هرمي كالتالي:

- الحاجات الفسيولوجية (دوافع البقاء)، وتحتل قاعدة الهرم.
 - ثم حاجات الأمن (دوافع الأمن).
 - ثم الحاجات الاجتماعية.
 - في القمة يوجد الحاجة لتحقيق الذات. (أخرس نائل، الشيخ عبد الله، 2007، ص 32)
- كما أنه ضمن الهرم تحكم الدوافع المختلفة فيه علاقة ديناميكية أساسية، وتظهر هذه العلاقة في الحاجات الأساسية الأربعة الأولى التي سماها "ماسلو" Maslow الحاجات الحرمانية أكثر من ظهورها في الحاجات المتبقية (تحقيق الذات) التي سماها بالحاجات النمائية، ويتحدد السلوك البشري في ضوء هذه النظريات من خلال مجاهدة الفرد في سبيل تحقيق ذاته، وأن التنبؤ بهذا السلوك محكوم تماما بمنطق الإرادة الحرة. (الشربيني وآخرون، 2008، ص 43)

5-5 نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory:

تتعلق هذه النظرية من افتراض رئيسي مفاده أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات يؤثر ويتأثر بها، حيث يلاحظ سلوك الآخرين، ويتعلم الكثير من الخبرات والمعارف، والاتجاهات وأنماط السلوك الأخرى، من خلال ملاحظة سلوك الآخرين ومحاكاة هذا السلوك.

قام "باندورا" Bandora بدمج العناصر المعرفية والسلوكية عندما فسر الدافعية، حيث أن نظرية "باندورا" في التعلم المعرفي الاجتماعي وثيقة الصلة بالدافعية والتعلم الموجه ذاتيا، حيث يرى "باندورا" Bandora أن كل الطلبة القادمين إلى المدرسة لديهم القدرة والرغبة في التقليد، لذا ينبغي أن يتوفر لهم نموذج يستطيعون تقليده، فالمعلمون ينبغي أن يكونوا نماذج بقدر المستطاع، ليكون سلوكهم قوة دافعة لسلوك الطلبة، كذلك تركز نظرية "باندورا" على دور التعزيز والمحاكاة في التحكم في السلوك وتؤكد النظرية على التفاعل الحتمي المتبادل المستمر لكل من السلوك، والمعرفة، والتأثيرات البيئية. (نائل أحمد غباري، مرجع سابق، ص 43)

5-6 النظرية المعرفية الحديثة Recent Cognitive Theory:

ترى النظرية المعرفية أن الأفراد لا يستجيبون للمثيرات والحوادث الخارجية أو الداخلية على نحو تلقائي، وإنما في ضوء نتائج العمليات المعرفية التي يجريها الأفراد على مثل هذه الحوادث والمثيرات، وترى أن عملية الإدراك الحسي والتفسيرات التي يعطيها الأفراد للحوادث أو المثيرات تحدد طبيعة السلوك الذي يقومون به.. (صالح محمد علي أبو جادو، 2007، ص 18)

5-7 نظرية توقع القيمة Expectation value Theory:

طور " أتكينسون " Atkinson نظرية التوقع - القيمة- وتكمن الفكرة الأساسية في هذه النظرية في أن السلوك يعتمد على القيمة التي يتوقعها الفرد من الوصول إلى نتائج معين، وتوقعاته لتحقيق هذه النتائج نتيجة أداء السلوك، ففي المواقف المدرسية مثلاً يقدر الطلبة إمكانية وصولهم لتحقيق أهداف معينة، فهم غير مدفوعين لمحاولة ما تبدو مستحيلة لهم، لذا لا يتابعون النتائج التي يدركون أنهم لن يتمكنوا من تحقيقها، كذلك بالنسبة للنتائج التي لا قيمة لها لديهم، وعليه فإن النشاط الذي يدفع الطالب هو الذي يتمتع بالقيمة، ويتوقع أنه قادر على إنجازه، ويفترض أن الدافعية عبارة عن ناتج مضروب القيمة بالتوقع: (الدافعية = القيمة x التوقع).

ونلاحظ أن هذه النظرية ركزت على مجموعة العوامل التي تؤدي إلى دافعية مرتفعة لدى الأفراد وتلك المرتبطة بتجنب الفشل. (صالح محمد علي أبو جادو، المرجع السابق، ص 18)

5-8 نظرية العزو Attribution Theory:

تعد من أكثر النظريات التي عالجت موضوع الدافعية نحو تحقيق النجاح وتجنب الفشل، ويعد عالم النفس " واينر " من الأوائل الذين استخدموا هذه النظرية بربطها بالعملية التربوية، ولا سيما بالتعلم وقام بمراجعة آراء "إتكينسون " وما توصل إليه من نتائج، والتي تتمثل في أن الميل الموجه نحو هدف ما يستمر حتى يتحقق هذا الهدف، والفشل في تحقيق الهدف قد يؤدي إلى ترك العمل، أو المثابرة في أدائه حتى يتحقق، وبذلك يرى "واينر" أن لدى الطلاب نزعة لعزو أسباب نجاحهم أو فشلهم الأكاديمي إلى مجموعة من العوامل، ولقد ركزت اكتشافات " واينر " على أهمية ربط المهمة بقدرات الطلاب، مما يعني تعزيز القدرة وزيادة الجهد.

كما اقترح " واينر " أن عزونا لأسباب النجاح والفشل لا يتعدى أربعة عوامل هي: القدرة والجهد وصعوبة المهمة والحظ. (ثائر محمد أخرس، 2007، ص 37)

وهذه النظرية تفيد في رفع مستوى الدافعية لدى منخفضي الدافعية.

5-9 نظرية التنافر المعرفي Cognitive Dissonances Theory:

تؤكد نظرية التنافر المعرفي التي طورها " فستنجر " Festenger أن دافعية الأفراد نحو تحقيق التوازن والانسجام المعرفي، تنشأ كنتيجة لعدم الانسجام أو التوازن المعرفي، وأن مثل هذه الحالة تحدث عندما يلزم الفرد نفسه بعمل ما يتناقض مع معتقداته واتجاهاته وعاداته السلوكية، الأمر الذي يؤدي إلى حدوث حالات من التنافر المعرفي لديه، وفي هذا الإطار تقترض هذه النظرية أن لكل منا عناصر معرفية تتضمن معرفة الذات (ما نحبه وما نكرهه وأهدافنا وأشكال سلوكنا)، كما أن لدى كل منا معرفة

بالطريقة التي يسير بها العالم من حولنا، فإذا ما تتأفر عنصر مع عنصر آفر، حدث التوتر وهناك أكثر من طريقة لحل وخفض التوتر والعودة إلى حالة الاتساق. (ثائر أحمد غباري، مرجع سابق، ص 31)

5- 10 نظرية الاستثارة الوجدانية Affective Theory:

تعد نظرية " ماكلياند" McClellan نموذجاً لهذه الفئة من النظريات تعرضها الباحثة على النحو التالي:

تقوم هذه الفئة من النظريات على أساس افتراض أن أشكال السلوك التي يتجه الكائن الحي إلى القيام بها هي التي تحقق له الإشباع، أو تمثل مصدر سرور بالنسبة له، بينما أشكال السلوك التي يتجنبها فهي التي تزعجه، وتمثل مصدر ضيق بالنسبة له، أي أن هذه النظرية تقترض أن الدافع ما هو إلا رابطة انفعالية قوية تقوم على مدى توقعاتنا لاستجاباتنا عند العامل مع أهداف معينة، وبذلك يحتل الميل إلى الاقتراب أو التجنب دوافع مكتسبة تقوم على أساس خبراتنا السابقة إزاء التعامل مع منبهات الحياة، ويضيف " ماكلياند" McClellan أن سلوك الإنجاز يعكس مشاعر يختص بعضها بالأمل في النجاح ويتعلق البعض الآخر بالخوف من الفشل، وقدم بذلك أساساً نظرياً يمكن من خلاله تفسير نمو الدافعية للتعلم لدى بعض الأفراد، وانخفاضها لدى البعض الآخر، وأنه كلما كان العائد إيجابياً ارتفعت الدافعية، وكلما كان سلبياً انخفضت الدافعية، كما أن للخبرة أثراً على الدافعية للتعلم. (ملحم سامي محمد، 2001، ص 13)

5- 11 نظرية التعلم الاستكشافي Theory of Exploratory Learning :

صرح " برونر " Bruner في كتابه المعروف (عملية التربية) أن أي محاولة لتطوير التربية تبدأ حتماً من دوافع التعلم، وركز على التعلم بالاكشاف لا يقود الطلبة إلى تنظيم المواد لاكتشاف العلاقات فحسب، ولكن يساعدهم على تجنب السلبية التي قد تبعدهم عن استخدام المعلومات التي اكتسبت سابقاً، مما يؤدي إلى أن الطلاب سيقومون بمعالجة البيئة بشكل أكثر فعالية، كما لاحظ " برونر " Bruner أن معرفة النتائج (التغذية الراجعة والتعزيز) ذات قيمة إذا حاول الطلبة مقارنة ما قاموا به مع ما هو مراد تحقيقه، وبالنسبة " لبرونر" تعتبر المعلومات ذات فائدة للطلاب إذا كانت حسب قدراتهم، وإذا شجعت لديهم النشاط الذاتي والدافعية الداخلية. (ثائر أحمد غباري، مرجع سابق، ص 21)

كذلك إن ما يميز التعلم بالاستكشاف دور المتعلم حيث يكون نشطاً وإيجابياً، ومشاركاً في عملية التعلم، كما أنه يزيد من استمتاع المتعلم بما يتعلمه، وهذا من شأنه تنمية الجوانب الانفعالية الأخرى التي تعد من معززات ذاتية أو داخلية ذات تأثير موجب. (ملحم سامي محمد، مرجع سابق، ص 393)

6- أساليب استثارة الدافعية للتعلم:

لقد حاول المعلمون بصفة عامة دائما أن يبذلوا جهودا تختلف من حيث تنظيمها شدة وضعفا، ليستثمروا دافعية التلميذ من خلال المحتوى الفعلي لتدريبهم، وباستخدام الجزاءات والعلاقات الشخصية مع تلاميذهم. (رمزية الغريب، 1977، ص 452)

وعليه تكمن أهمية استثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ لأنها تساهم في نقل التلاميذ من حالتهم النفسية قبل الدرس إلى حالة نفسية أخرى تؤدي إلى اندماجهم ومتابعتهم للدرس وتركيزهم على المادة التعليمية وتنظيم المعلومات والأفكار التي سيتضمنها الدرس، بالإضافة إلى توفير الاستمرارية في العملية التعليمية. (خليل إبراهيم شبر وآخرون، 2006، ص 136)

وعلى هذا فإن استثارة دافعية التلاميذ تقتضي إتباعا أساليب معينة يذكر " علي راشد" منها:

- استعمال الوسائل التعليمية اللازمة لعملية التعلم، والمناسبة للدرس المراد تعلمه لهم، فمثلا في بداية درس الجغرافيا يدخل التلاميذ إلى القسم ليجدوا حولهم العديد من الخرائط والصور والنماذج، وأكثر ما يلفت النظر في تخطيط هذا المعلم لدراسة هو عرضه لبعض المنتجات الصناعية في الجزائر، وبعض هذه المنتجات غير مألوفة لدى التلاميذ، هذا الجو يجعل التلاميذ يتجمعون حول الأشياء والمنتجات والصور ويسألون المعلم عنها باهتمام ورغبة في معرفة المزيد، وبدل أن يقدم المعلم استجابات مباشرة عن تساؤلات التلاميذ، يطرح المزيد من التساؤلات حول المواد المعروضة وبهذا تكون المنافسة مثمرة والدرس مثير لدافعية التلاميذ. (رمزية الغريب، مرجع سابق، ص 452)

كما أن هناك أساليب أخرى لاستثارة دافعية التعلم هي:

- تعريف الطلاب بالأهداف المتوقعة من الدرس: بحيث يؤدي ذلك إلى خلق جو من التنافس الذاتي، وخلق التعاون المثمر بين الطلاب مما ينمي العلاقات الشخصية بين الطلاب.

- التفاعل اللفظي وغير اللفظي بين المعلم والطلاب وبين الطلاب مع بعضهم ونقصد هنا بالاتصال اللفظي عندما يتحدث المعلم إلى تلاميذه أما غير اللفظي فهي الإيماءات والتواصل بالعين وتعبيرات الوجه.

- استخدام الأشياء الواقعية مثلا توفير أنواع من النباتات التي يدرسها في الجغرافيا، أو بعض الوثائق وزيارة المتاحف التي يدرس عنها الطلاب في التاريخ.

- التمثيل التصويري: كالرسومات والجداول والرسوم البيانية والخرائط الجغرافية

- تعريف الطلاب بنتائج اختباراتهم: حيث تعد التغذية الراجعة من إحدى أساليب إثارة الدافعية لدى المتعلمين وإعادة أوراق الاختبارات لكي يتعرفوا على الإجابات الصحيحة والخاطئة.

- وهناك العديد من الأساليب الأخرى أشار إليها " هرمان أوم " في كتابه مائة طريقة وطريقة إثارة دافعية الطلاب للتعلم منها: ضرورة تأكيد المعلم على قدرة طلابه على النجاح، ومحافظته على سياسة الباب المفتوح بينه وبين طلابه، وأن يكون قريبا من الطلاب والآباء والزملاء، وأن يستخدم المعلم الثواب والعقاب بفاعلية، وأن يوفر بيئة تربوية مريحة ومشوقة وأن يؤكد على التفوق، وأن يشرك الطلاب في تحديد الأهداف والتخطيط وأن يناقش طلابه في طريقة تقييمهم، وأن يوضح لهم كيف يحصلون على درجات إضافية وأن يكون قدوة لهم... إلخ. (خليل إبراهيم شبر وآخرون، مرجع سابق، ص 136)

- أما " كمال عبد الحميد زيتون " فيرى أن أنسب الأساليب لاستثارة دافعية التعليم فيما يلي:

● **الإثابة والعقاب:** حيث أن المعلمين يعتمدون كثيرا على أسلوب العقاب والإثابة ويكون العقاب لإصلاح الشيء الذي عوقب التلميذ من أجله فحجز التلميذ الذي أهمل كتابته واجباته في المكتبة حتى ينتهي من كتابتها عقاب، ولكنه عقاب يعالج الموقف نفسه أصل المشكلة.

أما الثواب الذي يأخذ شكل الحافز المادي كالهدايا، أو غير المادي فهو يستثير النشاط والرغبة في إثبات الذات والحصول على التقدير.

● **النجاح والرسوب:** فالنجاح يشجع العمل للتلميذ، ويدفعه إلى الحصول على مزيد من النجاح في حين أن الفشل يعمل على كراهية التلميذ للمادة التي يفشل فيها.

● **وضوح الغرض من المادة:** إذا عرف التلميذ الغرض من دراسة مادة معينة فإن ذلك يزيد دافعيته نحو تعلمها، ولهذا لا بد للمعلم أن يمهد للدرس أو الموضوع دراسته بمناقشة توضح أهميته والغرض منه، مع الإشارة إلى الفوائد التي على التلميذ والمجتمع الذي يعيش فيه

● **صياغة الدروس في صورة مشكلات** ذلك أن أغلب المعلمين يعتمدون على تلقين المادة للتلاميذ وبذلك لا يستطيع التلاميذ الانتباه مدة طويلة، حتى انتهاء الدرس، لذلك لا بد من صياغة الدرس في صيغة مشكلات والبحث عن حلول لها.

● **تكوين عادات تدفع التلميذ نحو القيام بأعمال مماثلة:** فاكتمساب التلميذ عادات معينة وطرق معينة يمكنه أن يتصرف في أي موقف مشابه للموقف الذي تعلمه ولديه الرغبة في ذلك.

● **تكوين الميول:** في عملية استثارة نشاط التلميذ ودفعه للتعلم لا يستطيع المدرس أن يعتمد على الدوافع الخارجية كالعقاب، والثواب أو التنافس بين التلاميذ أو الاعتماد على الدرجات المدرسية، وهي الدوافع التي تقدمها المدرسة في العادة، ولا تحقق إلا النتائج الوقتية والسطحية فضلا عن الأضرار التي تتسبب فيها، في الوقت الذي يمكنه أن يعتمد على دوافع تنشأ من داخل التلميذ وتكون بمثابة قوة دافعة

توجه سلوكه نحو تحقيق أغراض التعلم المطلوبة، بل ومساعدته على تكوين ميول إيجابية نحوها وهي تلعب دورا هاما في زيادة دافعتهم للتعلم.

● **عرض الحدث المتناقض:** عندما يمر التلميذ بحدث متناقض كاللغز أو مسألة تتناقض مع خلفيته المعرفية ومعلوماته القليلة تحدث له قلقا معرفيا يجعله يسعى دائما للوصول إلى حالة الاستقرار.

● تناول الطرائف أثناء الحديث: تزداد دافعية التلميذ في تعلم المعلومات عندما يبدأ المعلم درسه ببعض الطرائف. (علي راشد، 1993، ص 125)

من خلال العرض السابق لمختلف آراء التربويين في أساليب إثارة دافعية التعلم نستنتج الأساليب التالية:

- ضرورة توضيح الأهداف التعليمية المراد تحقيقها للتلاميذ.
- استعمال أسلوب الثواب إثر العمل الجيد والعقاب إذا لزم الأمر ذلك.
- استعمال التغذية الراجعة.
- اشتراك التلاميذ في عملية التخطيط للأنشطة التعليمية.
- التنوع في الأنشطة التعليمية وطرائق التدريس مثل: النقاش والحوار وأسلوب حل المشكلات.
- مراعاة الفروق الفردية.
- تعزيز ثقة التلاميذ بأنفسهم وتشجيع العمل التعاوني.
- إبعاد المثيرات المشتتة للانتباه لدى المتعلمين مثل: الصراخ.

7- معوقات الدافعية للتعلم:

هناك عوامل متعددة تعرقل الدافعية للتعلم فيتحقق التعلم بدرجة ضعيفة وهزيلة وهذه مشكلة أساسية في مدارسنا بصفة عامة، حيث أن الكتب الدراسية المقررة أعدت بطريقة لا تنثير تفكير التلاميذ، ومعظم معلوماتها ليس لها وظيفة واضحة في حياة التلاميذ، حيث تعمل على حشو أذهانهم بالمعلومات والمعارف بلا رغبة ولا فهم، وكل ما على التلميذ هو أن يحفظ هذه المعلومات ويرددها أو يكتبها في إجابته على أسئلة الامتحانات، ثم يتم نسيانها فيما بعد، هذا الأسلوب التعليمي الواضح في مدارسنا يجعل الدافعية إلى التعلم عند التلاميذ ضعيفة للغاية، وعلاوة على ما سبق فإن من أهم العوامل التي تعيق دافعية التعلم عند التلاميذ في مدارسنا ما يلي:

- عدم اتساع الفرص أمام التلاميذ للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وآرائهم في جو مفعم بالدعم والطمأنينة.
- اللجوء إلى النشاطات الروتينية المتكررة فتنخفض درجة الاستثارة العامة والنشاط عند التلاميذ.

- تقليص الأنشطة المدرسية الممتعة بسبب طبيعة تنظيم اليوم المدرسي على شكل حصص محددة وقصيرة نسبيا.
- عدم المساوات في توزيع المكافأة والجوائز على التلاميذ أحيانا وهذا يسبب نوعا من الإحباط عند بعض المتفوقين.
- خلق جو من التسلط سواء أكان ذلك من قبل الإدارة المدرسية أو من قبل المعلم وهذا يولد نفورا وكرها للمدرسة ولعملية التعليم بصفة عامة لدى التلاميذ.
- الأمور المتناقضة المطلوبة من التلميذ، كان يكون معتمدا على المعلم ومستقلا عنه في نفس الوقت، كمطالبته بالتنافس من أجل الفوز وعدم المغالاة فيه أحيانا، بل التعاون مع الآخرين. (علي راشد، المرجع السابق، ص 122)

خلاصة الفصل:

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى موضوع الدافعية للتعلم الذي يعتبر من المواضيع المهمة لارتباطها الوثيق بالعملية التعليمية والتعلمية وشرطا من شروطها فالدافعية حالة ديناميكية داخلية، تؤثر في السلوك وتوجهه وتنشطه، وتعتبر الدافعية أحد عوامل الفشل والنجاح لدى الفرد، كما كشفنا أيضا إلى أن الدافعية لها مؤثرات داخلية وأخرى خارجية، تؤثر في الدافعية زيادة ونقصانا.

كما كشفنا عن أهم العوامل المؤثرة في التعلم وأهم تصنيفات الدافعية، وكذا بعض النظريات المفسرة لدافعية التعلم، بالإضافة إلى التعرف على العوامل التي تسهم في زيادة دافعية المتعلمين في الفصل الدراسي.





الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

- 1- منهج الدراسة
- 2- حدود الدراسة
- 3 - مجتمع وعينة الدراسة
- 4-متغيرات الدراسة
- 5- الدراسة الاستطلاعية
- 6- أدوات جمع البيانات
- 7-خطوات الدراسة
- 8-الأساليب الإحصائية



تمهيد :

بعد عرض الجانب النظري لهذه الدراسة، سوف يتم من خلال هذا الفصل التطرق إلى الجانب الميداني، حيث خصص هذا الفصل لعرض الاجراءات المنهجية للدراسة، والمتمثلة في اختيار المنهج المناسب والملائم لحيثيات هذا الموضوع، كما تم التّطرق إلى الدّراسة الاستطلاعية وأهميتها بجانب عرض الأدوات المستخدمة في جمع البيانات، والتأكد من الخصائص السيكمترية، من ثبات وصدق ، وعرض والاساليب الإحصائية المستعملة في تحليل البيانات واختبار الفروض .



1- منهج الدراسة :

اعتمدت الطالبة على المنهج الوصفي، وذلك لملائمته لمتغيرات الدراسة، وكذا مناسبة لدراسة العلاقة و الفروق بين متغيرات الموضوع، كما أن المنهج يتناسب مع أهداف البحث ويحقق الإجابة عن فرضياته ، والمنهج الوصفي من المناهج التي تساعد على جمع المعلومات المرتبطة بالموضوع ووصفها، وتحليلها، وتنظيمها.

2- حدود الدراسة :

تحدد الدراسة بالمجالات التالية :

المجال البشري: اقتصرت الدراسة الحالية على تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي
المجال المكاني : اشتملت الدراسة على سبعة ثانويات بمدينة بوسعادة ولاية المسيلة وهي على التوالي:

- ثانوية زيري بن مناد
- ثانوية محمد بن شبيبة
- ثانوية عبد القادر بن رعاد
- ثانوية الشهيد حساني
- ثانوية أبي مزراق
- ثانوية محمد بوضياف
- ثانوية عبد الرحمان الديسي.

المجال الزمني : طبقت هذه الدراسة في الموسم الدراسي 2014/ 2015، حيث طبق الجانب

الميداني منها بداية شهر فيفري 2015 حتى بداية شهر مارس 2015.

-الحدود الأداتية: تتحدد نتائج هذه الدراسة بأدوات القياس المستخدمة في هذه الدراسة، مقياس

مركز الضبط لستيفن ناويكي وبوتي ستريكلاند ، ومقياس الدافعية للتعلم لصاحبه الباحث يوسف قطامي (1989) .

3 - مجتمع وعينة الدراسة :

يتمثل المجتمع الأصلي لعينة البحث من تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي، بمدينة بوسعادة المتدربين بكل ثانوياتها ، للموسم الدراسي 2014/2015 من الجنسين ذكور وإناث والبالغ عددهم (1971) تلميذا وتلميذة .

جدول رقم(03) يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب الجنس

الثانوية	عدد الذكور	النسبة	عدد الإناث	النسبة	المجموع
زيري بن مناد	139	%42,76	186	%57,23	325
الشريف محمد بن شبيرة	178	%45,64	212	%54,35	390
محمد بن عبد الرحمان الديسي	161	%43,04	213	%56,95	374
عبد القادر بن رعاد	72	%39,77	109	%60,22	181
الشهيد الإخوة حساني	103	%52,82	92	%47,17	195
أبي مزراق	80	%40,20	119	%59,79	199
محمد بوضياف	122	%39,73	185	%60,26	307
المجموع	855	%43,37	1116	%56,62	1971

يلاحظ من خلال أرقام الجدول أن نسبة الإناث تتفوق عددا على نسبة الذكور، حيث بلغ عدد الذكور (855) بنسبة (%43,37) وبلغ عدد الإناث (1116) بنسبة (%56,62).

تم اختيار عينة بحث بطريقة عشوائية بسيطة بنسبة 10 %، تتناسب مع موضوع الدراسة، اعتمادا على المجتمع الأصلي، الذي يتكون من تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي ، المتدربين بثانويات مدينة بوسعادة، حيث بلغ عددها (197) تلميذا وتلميذة، حيث يمثل عدد الإناث (112) أي بنسبة (%56,85) أما الذكور فبلغ عددهم (85) أي بنسبة (%43,14).

والجدول التالي يوضح توزيع نسبة كل من متغير الجنس لأفراد عينة البحث .

جدول رقم (04) يوضح توزيع افراد عينة الدراسة حسب الجنس

النسبة المئوية	المجموع		
43,14%	85	ذكور	الجنس
56,85%	112	اناث	
100%	197	المجموع	

يلاحظ من خلال أرقام الجدول أن نسبة الإناث تزيد عدداً على نسبة الذكور، بنسبة (13%)، ويرجع ذلك إلى طبيعة المجتمع الأصلي الذي تتفوق فيه الإناث عن الذكور عدداً .

4-متغيرات الدراسة:

4-1- المتغير المستقل:

مركز الضبط ويتضمن بعدين (مركز الضبط الداخلي ،مركز الضبط الخارجي).

4-2- المتغير التابع: الدافعية للتعلم ويتضمن ثلاثة أبعاد (الجماعة ،الفعالية ،الحماس).

4-3- المتغيرات التصنيفية: الجنس

5 - الدراسة الاستطلاعية :

تم تطبيق مقياسي الدراسة على عينة قوامها " 30" تلميذ وتلميذة من السنة الثانية ثانوية محمد عبد الرحمان الديسي ببوسعادة

5-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية :

إنّ الدّراسة الاستطلاعية ذات أهمية كبيرة بحيث نهدف في هذه الدراسة إلى معرفة العينة الأساسية وخصائصها والكشف عن الصعوبات التي تواجهنا في التطبيق ومحاولة تفاديها في الدراسة الأساسية ،كما تهدف إلى معرفة مدى صلاحية أداة جمع البيانات وذلك بقياس صدقها وثباتها وبالتالي تحديد الصورة النهائية لها قبل التطبيق النهائي على العينة الأساسية .

2-5- مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية :

جدول رقم (05) يوضح توزيع افراد الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس

العينة الاستطلاعية	عدد الذكور	عدد الإناث
30	14	16

يلاحظ من خلال أرقام الجدول أن عينة الدراسة الاستطلاعية بلغت 30 تلميذا وتلميذة حيث يمثل الذكور منهم (14) تلميذا، أي بنسبة (46,66 %)، وبلغ عدد الاناث (16) تلميذة، أي بنسبة (53,33 %).

3-5 خطوات الدراسة الإستطلاعية:

بعد الموافقة على البدء في إجراء الدراسة الاستطلاعية من طرف مدير المؤسسة، قامت الباحثة بتوزيع الاستبيان حيث تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع البحث، حيث كان توزيع الاستبيانين في بداية شهر فيفري 2014 ، بمساعدة بعض أساتذة التعليم الثانوي و بعض المراقبين التربويين، وقدم للتلاميذ حيث طلب منهم قراءة البنود ووضع علامة (x) أمام ما يشعرون به وهذا بعد توضيح الهدف من الدراسة .

5 4. مرحلة تفرغ البيانات :

تم جمع جميع الاستبيانات ،وتفرغ البيانات في برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتنظيمها وترميزها وتسمية متغيرات البحث، وذلك من أجل دراسة الخصائص السيكومترية للاستبيان .

6- أدوات جمع البيانات:

إن عملية اختيار أدوات القياس المناسبة من أهم الخطوات في أي بحث علمي، ولا بد أن تتفق هذه الأدوات وهدف البحث، ولقد استخدمت الباحثة في دراستها مقياسين، الأول لقياس مركز الضبط ، والثاني

لقياس الدافعية للتعلم (الملحق رقم 1 و 2). بهدف اختبار الفروض والإجابة عن تساؤلات الدراسة و الأدوات هي:

6-1 مقياس مركز الضبط لناويكي وستريكland: (Strickland - Nowicki) 1973

*وصف المقياس:

قام بتصميمه ستيفن ناويكي Stephen Nowicki و بوتى ستريكland Bonnie Strickland ويهدف إلى قياس مركز الضبط عند الأطفال والمراهقين ،ويستخدم هذا الإختبار في تقدير لأي شخص فيما إذا كان يري أنه يمكنه الضبط في الاحداث من داخله او من خارجه ، أي ما إذا كان يعتقد أنه يسيطر على الاحداث بقدراته وخصائصه أو أن السيطرة على هذه الأحداث تكون للقدر والصدفة أو الأشخاص الآخرين .

يتألف المقياس من 40 سؤالاً يقابل كل سؤال منها زوجان من الأقواس أسفلهما توجد كلم "نعم" و "لا" ويجب المفحوص بوضع علامة (x) بين القوسين الموجودين أسفل الكلمة التي يراها مناسبة للإجابة.

الجدول رقم (06) يوضح عبارات مقياس مركز الضبط الداخلي والضبط الخارجي

عبارات الضبط الداخلي	عبارات الضبط الخارجي
2-4-6-9-11-13-15-17-18	1-3-5-7-8-10-12-14-16
20-22-25-26-28-29-30	19-21-23-24-27-31-33
32-34-36-37-38-40	35-39

6-2 طريقة التصحيح:

تم تطوير المقياس إنطلاقاً من سلسلة من الدراسات ينقط المقياس بجمع البنود الصحيحة "بنعم" للبنود التي تمثل عبارات الضبط الخارجي و"لا " تمثل الإجابة الصحيحة للبنود المتبقية

الأخرى ،إذا أجاب المفحوص ب"نعم" يعطى له درجة (01) وإذا أجاب "لا " يعطى له (0)، والدرجة العالية تعكس الضبط الخارجي للفرد.

3-6 الخصائص السيكمترية:

* الصدق والثبات للمقياس بالدراسة الأصلية:

يتمتع المقياس بصدق داخلي، بحيث قدر الارتباط "تجزئة نصفية" ب 0,81 أما لحساب الثبات
إعتمد الباحثان على إعادة التطبيق للمقياس وقدر ب 0,71، والمقياس يتمتع بصدق خارجي بحيث وجد
أن المقياس على ارتباط بثلاث مقاييس أخرى لمركز الضبط دالة إحصائيا

كما قدرت قيمة الثبات لهذا المقياس من خلال دراسة اجراها الباحث أحمد دوقة على عينة

تتكون من (100) تلميذ بمعامل =0,63

والنتائج المتوصل إليها لها دلالة بالمقارنة مع نتائج قالجس وسيلفي Galejs – Silvi اللذان

وجدا مصداقية داخلية (زهية خطار، 2001، ص129)

4-6 ثبات وصدق مقياس مركز الضبط بالدراسة الحالية:

أ/ الثبات:

1 ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات هذا المقياس باستخدام ألفا كرونباخ والقائمة على أساس تقدير معدل ارتباطات
العبارات فيما بينها، وقد بلغ معامل ألفا كرونباخ بالنسبة للمقياس ككل (0.64)، ومنه يمكن القول بأن هذا
المقياس ثابت، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (07) يوضح ثبات مقياس مركز الضبط عن طريق ألفا كرونباخ		
عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	الاستبيان ككل
40	0.648	

ب/ الصدق: (المقارنة الطرفية):

كما تم حساب صدق هذا المقياس باستخدام طريقة المقارنة الطرفية وذلك بترتيب الدرجات تنازليا
ثم أخذ نسبة 27% من طرفي الاختبار الأعلى والأدنى، أي ما يقابلها 8 درجة عليا و 8 درجة دنيا ثم
المقارنة بينهما باستخدام اختبار الدلالة الإحصائية (Ttest) وبعدها يتم تفسير هذه القيمة وفقا لحالتين
هما:

- إذا كانت قيمة الفرق لـ (Ttest) دالة عند مستوى الدلالة (0.05 أو $\alpha=0.01$) فهذا يعني أن هذا الاختبار صادق لأنه استطاع أن يميز بين الطرفين.
- إذا كانت قيمة الفرق لـ (Ttest) غير دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) فهذا يعني أن هذا الاختبار غير صادق لأنه لم يميز بين الطرفين.
- وبالنظر إلى قيمة اختبار الدلالة (Ttest) كما هو موضح في الجدول رقم (08) يتضح بأن هذا المقياس صادق حيث بلغت قيمته (9.97)، وهي قيم دالة عند درجة الحرية (14) ومستوى الخطأ أو الدلالة ($\alpha=0.01$)، كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم (08) يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس مركز الضبط									
الطرفين	اختبار التجانس F	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
الدرجات الأعلى	3.263	0.092	8	37.625	1.302	14	9.974	0.000	دال عند 0.01
الاستبيان الأدنى			8	29.000	2.070				

5-6 مقياس الدافعية للتعلم :

وصف المقياس:

اعتمدنا على مقياس الدافعية للتعلم والذي يعتبر من أهم الأدوات المستعملة لمقياس دافعية التعلم لدى التلاميذ المراهقين المتمدرسين في التعليم الثانوي، وضع هذا المقياس من طرف يوسف قطامي أستاذ علم النفس بالجامعة الأردنية سنة 1989 إعتامدا على مقياس الدافعية للتعلم المدرسي لكل من "كوزكي" و "أنروفستا" و "رسال" للدافعية للتعلم ويحتوي المقياس على ستة وثلاثون (36) عبارة أجمع المحكمون وأساتذة علم النفس بالجامعة الأردنية على صلاحيتها بعد إستبعاد أربعة وعشرين (24) عبارة.

طريقة التصحيح:

يجيب المفحوص على العبارات بوضع إشارة (x) على إحدى الإختيارات الخمسة المتواجدة أمام كل عبارة وهي كالاتي :

أوفى بشدة - وافق - متردد - لا أوافق - لا أوافق بشدة.

يتم تنقيط العبارات بالإعتماد على سلم فئة خمسة نقاط من 01 إلى 05 علما بأنه تم عكس التنقيط بالنسبة للعبارات السالبة وهذا حسب سلم "ليكارت" وعليه فإن درجات مقياس الدافعية للتعلم تتراوح بين 36 درجة كحد أدنى و180 درجة كحد أقصى .

الجدول رقم (09) يوضح العبارات الإيجابية والسلبية

عبارات ذات الإتجاه الإيجابي	عبارات ذات الإتجاه السلبي
1-3-4-5-7-8-9-12-15-19	2-6-10-11-13-14-16-17-18
20-21-22-23-24-26-27-30	25-28-29-32-33
31-34-35-36	

6-6 الخصائص السيكومترية:

الصدق والثبات بالدراسة الأصلية:

تم حساب ثبات المقياس على عينة تجريبية تتكون من أربعين طالب (40) بإستعمال معامل الارتباط بين التطبيقين وكان معامل ثبات المقياس $r = 0.72$ ، أما بالنسبة لصدق المقياس فاعتمد الباحث صدق المحتوى وذلك بحساب معامل الارتباط بين (0,12) و (0,76) وكانت كلها إيجابية وذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) كما قام الباحث بحساب الارتباط بين درجات مقياس الدافعية للتعلم ومقررات المواد الدراسية وقد وجد معاملات إرتباط موجبة في مجملها لدى الذكور والإناث وقد تراوحت بين (0,12) و (0,65) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,05).

6-7 ثبات وصدق مقياس الدافعية للتعلم بالدراسة الحالية:

أ/ الثبات:

1 ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات هذا المقياس بإستعمال ألفا كرونباخ، وقد بلغ بالنسبة للاستبيان ككل (0.86)، ومنه يمكن القول بأن هذا المقياس ثابت، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (10) يوضح ثبات مقياس الدافعية للتعلم عن طريق ألفا كرونباخ		
عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	المقياس ككل
36	0.866	

ب/ الصدق: (المقارنة الطرفية):

كما تم حساب صدق هذا الاختبار باستخدام طريقة المقارنة الطرفية، وبالنظر إلى قيمة اختبار الدلالة (Ttest) كما هو موضح في الجدول رقم (11) يتضح بأن هذا المقياس صادق حيث بلغت قيمته (9.08)، وهي قيم دالة عند درجة الحرية (14) ومستوى الخطأ أو الدلالة ($\alpha=0.01$)، كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم (11) يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس الدافعية للتعلم										
الطرفين	اختبار F	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة	القرار	
الدرجات	1.199	0.292	8	155.000	8.298	14	9.08	0.000	دال عند 0.01	الأعلى
المقياس			8	109.500	11.489					الأدنى

7- خطوات الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإجراء الخطوات التالية :

- الاطلاع على الأدب التربوي والنفسي والدراسات المتعلقة بمتغيرات الدراسة.
- تقدم الباحثة إلى إدارة كل ثانوية للحصول على إحصائي ات التلاميذ المسجلين للعام 2015/2014.
- اختيار المقاييس المناسبة لمتغيرات وعينة الدراسة.
- استخدام مقياس مركز الضبط لنويكي وستريكلاوند.
- استخدام مقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي.
- تطبيق أدوات الدراسة على العينة الاستطلاعية وذلك للتأكد من صدق وثبات هذه الأدوات، ومدى صلاحيتها للاستخدام.
- تحديد أفراد عينة الدراسة وتطبيق أدوات الدراسة عليها .
- جمع البيانات وتقريرها بواسطة الحاسوب وفق البرنامج الإحصائي SPSS.



- تحليل البيانات بواسطة البرنامج الإحصائي SPSS وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة، وعلى ضوء هذه النتائج تم تقديم بعض التوصيات والمقترحات.
- تلخيص الدراسة لتسهيل التعرف على محتواها.
- ترجمة التلخيص إلى اللغة الإنجليزية ليتم الاستفادة من الدراسة على نطاق واسع.

8- الأساليب الإحصائية:

لمعالجة بيانات الدراسة اعتمدنا على نظام spss في نسخته 21 الواحدة والعشرين مستخدمين الأساليب الإحصائية التالية:

ألفاكرونباخ لاختبار ثبات أدوات جمع البيانات

معامل الارتباط بيرسون

اختبار الفروق (ت) Ttest



خلاصة الفصل :

تطرقت الباحثة في هذا الفصل إلى المنهج المستخدم، والدراسة الاستطلاعية التي من خلالها كشفنا عن الخصائص السيكومترية لأدوات القياس، المتمثلة في مقياس مركز الضبط ومقياس دافعية التعلم، ثم تم التطرق لإجراءات الدراسة الأساسية، وعينتها ومواصفاتها. ومعالجة البيانات من خلال برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية



الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج

1 - عرض نتائج الدراسة

1 1 عرض نتائج الفرضية الأولى

1 2 عرض نتائج الفرضية الثانية

1 3 عرض نتائج الفرضية الثالثة

1 4 عرض نتائج الفرضية الرابعة

1 5 عرض نتائج الفرضية الخامسة

2 -مناقشة وتفسير النتائج

2-1- تفسير نتائج الفرضية الأولى والفرضية الثانية

2-2- تفسير نتائج الفرضية الثالثة

2-3- تفسير نتائج الفرضية الرابعة

2-4- تفسير نتائج الفرضية الخامسة

3 -استنتاج عام

4 -الاقتراعات



تقديم :

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج ومناقشتها وهذا من خلال ما توصلت إليه الباحثة من نتائج في الدراسة الحالية، فقد اهتمت الدراسة بمحاولة معرفة علاقة مركز الضبط الداخلي بدافعية التعلم ، وعلاقة مركز الضبط الخارجي بدافعية التعلم ثم عمدت إلى معرفة الفروق في الدافعية حسب متغير الجنس لدى أفراد مركز الضبط الداخلي و أفراد مركز الضبط الخارجي ثم معرفة دلالة الفروق بين نمطي مركز الضبط من جهة أخرى، وذلك من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالمتغيرين .



1- عرض نتائج الدراسة:

1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على: "توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط والدافعية للتعلم لدى التلاميذ من ذوي مركز الضبط الداخلي من عينة الدراسة"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى:

الجدول رقم (12) يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسون بين مركز الضبط والدافعية لدى التلاميذ من ذوي مركز الضبط الداخلي		
الدافعية		
-0.513**	معامل الارتباط	مركز الضبط داخلي
0.000	مستوى الدلالة	
159	حجم العينة	
** الارتباط دال عند (α=0,01).		

من خلال الجدول رقم (12) أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة في مركز الضبط ودرجاتهم في الدافعية بلغ (-0.51) وهي قيمة متوسطة وسالبة، وهذا يعني أن الارتباط بين مركز الضبط والدافعية هو إرتباط عكسي، أي أنه كلما قلت درجات أفراد العينة على مقياس مركز الضبط (يزداد الضبط الداخلي) لدى أفراد عينة الدراسة كلما ارتفعت درجاتهم في الدافعية والعكس صحيح، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0,01$)، ومنه نستطيع القول بأنه لا يمكن قبول الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي نتوصل إلى قبول فرضية البحث الأولى والقائلة بوجود علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين مركز الضبط الداخلي والدافعية للتعلم لدى التلاميذ من ذوي مركز الضبط الداخلي عينة الدراسة ، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.



1-2- عرض نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على: "توجد علاقة إرتباطية بين مركز الضبط و دافعية التعلم لدى التلاميذ من ذوي مركز الضبط الخارجي من عينة الدراسة"، وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى:

الجدول رقم (13) يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسون بين مركز الضبط والدافعية لدى التلاميذ من ذوي مركز الضبط الخارجي		
مركز الضبط الخارجي	معامل الارتباط	الدافعية
	-0.632**	
	مستوى الدلالة	0.000
	حجم العينة	38
** الارتباط دال عند $(\alpha=0,01)$.		

من خلال الجدول رقم (13) أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط بيرسون بين درجات التلاميذ من ذوي مركز الضبط الخارجي من عينة الدراسة في مقياس مركز الضبط ودرجاتهم في الدافعية بلغ (-0.63) وهي قيمة متوسطة وسالبة، وهذا يعني أن الارتباط بين مركز الضبط والدافعية هو إرتباط عكسي، أي أنه كلما إرتفعت درجات أفراد العينة على مركز الضبط (زاد الضبط الخارجي) لدى التلاميذ من عينة الدراسة كلما قلت درجاتهم في الدافعية والعكس صحيح، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0,01$)، ومنه نستطيع القول بأنه لا يمكن قبول الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي نتوصل إلى قبول فرضية البحث الثانية والقائلة بوجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مركز الضبط الخارجي والدافعية لدى التلاميذ من ذوي مركز الضبط الخارجي من عينة الدراسة، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.



1-3- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة لهذه الدراسة على: " توجد فروق في الدافعية للتعلم بين الجنسين لدى التلاميذ من ذوي مركز الضبط الداخلي من عينة الدراسة " وبعد المعالجة الاحصائية حصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (14) يوضح قيمة اختبار الفروق $t - test$ بين الجنسين في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ ذو مركز الضبط الداخلي

القرار	مستوى الدلالة	قيمة (T)	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	مستوى الدلالة	اختبار ليفين للكشف عن التجانس (F)	الجنس	
دال عند 0.05	0.015	-2.45	157	22.710	128.21	76	0.055	3.732	ذكور	الدافعية
				17.991	136.16	83			إناث	

من خلال الجدول رقم (14) أعلاه نلاحظ أن قيمة اختبار التجانس ليفين (F) بلغت (3.73)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الاحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة لأفراد عينة الدراسة (ذوي مركز الضبط الداخلي) في الدافعية للتعلم والتي بلغت عند الذكور (128.21) وعند الإناث (136.16) يمكن القول بأن هناك فروق بينهما، وهذا ما أكدته قيمة اختبار الفروق (Ttest) والتي بلغت (-2.45) حيث جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$)، وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفروق، ومنه تم قبول فرضية البحث الثالثة القائلة بـ "توجد فروق في الدافعية للتعلم بين الجنسين لدى التلاميذ من ذوي مركز الضبط الداخلي من عينة الدراسة."، وأن هذه الفروق كانت لصالح الإناث، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.



1-4- عرض نتائج الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة لهذه الدراسة على: " توجد فروق في الدافعية للتعلم بين الجنسين لدى التلاميذ من ذوي مركز الضبط الخارجي من عينة الدراسة "، وبعد المعالجة الاحصائية حصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (15) يوضح قيمة اختبار الفروق t - test بين الجنسين في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ ذو مركز الضبط الخارجي

القرار	مستوى الدلالة	قيمة (T)	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	مستوى الدلالة	اختبار ليفين للكشف عن التجانس (F)	الجنس	
غير دال عند 0.05	0.192	-1.33	36	17.437	110.93	16	0.195	1.745	ذكور	الدافعية
				23.110	120.09	22			إناث	

من خلال الجدول رقم (15) أعلاه نلاحظ أن قيمة اختبار التجانس ليفين (F) بلغت (1.74)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الاحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة لأفراد عينة الدراسة (ذوي مركز الضبط الخارجي) في الدافعية والتي بلغت عند الذكور (110.93) وعند الإناث (120.09) يمكن القول بأنه هناك فروقا بينهما، غير أن قيمة اختبار الفروق (Ttest) والتي بلغت (-1.33) جاءت غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$)، وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفروق، ومنه تم رفض فرضية البحث الرابعة القائلة بـ "توجد فروق في الدافعية للتعلم بين الجنسين لدى التلاميذ من ذوي مركز الضبط الخارجي من عينة الدراسة."، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.



1-5- عرض نتائج الفرضية الخامسة:

نصت الفرضية الخامسة لهذه الدراسة على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية بين التلاميذ من ذوي مركز الضبط الداخلي والتلاميذ من ذوي مركز الضبط الخارجي من عينة الدراسة."، وبعد المعالجة الإحصائية حصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (16) يوضح قيمة اختبار الفروق t في الدافعية للتعلم بين تلاميذ ذو مركز الضبط الداخلي وتلاميذ ذو مركز الضبط الخارجي										
القرار	مستوى الدلالة	قيمة (T)	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	مستوى الدلالة	اختبار ليفين للكشف عن التجانس (F)	مركز الضبط	
دال عند 0.01	0.002	-3.18	195	21.814	126.89	38	0.388	0.750	خارجي	الدافعية
				18.385	139.10	159			داخلي	

من خلال الجدول رقم (16) أعلاه نلاحظ أن قيمة اختبار التجانس ليفين (F) بلغت (0.75)، وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الاحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة لأفراد عينة الدراسة والتي بلغت عند ذوي مركز الضبط الخارجي (126.89) وعند ذوي مركز الضبط الداخلي (139.10) يمكن القول بأن هناك فروقا بينهما، وهذا ما أكدته قيمة اختبار الفروق (Ttest) والتي بلغت (-3.18) جاءت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفروق، ومنه تم قبول فرضية البحث الخامسة القائلة بـ "توجد فروق في الدافعية بين التلاميذ من ذوي مركز الضبط الداخلي والتلاميذ من ذوي مركز الضبط الخارجي من عينة الدراسة."، وأن هذه الفروق كانت لصالح التلاميذ من ذوي مركز الضبط الداخلي، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.



2- مناقشة وتفسير النتائج:

2-1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى والفرضية الثانية:

من خلال الجدول رقم (12) نلاحظ أن معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة في مركز الضبط ودرجاتهم في الدافعية بلغ (-0.51) وهي قيمة متوسطة وسالبة، وهذا يعني أن الارتباط بين مركز الضبط والدافعية هو إرتباط عكسي، أي أنه كلما قلت درجات أفراد العينة على مقياس مركز الضبط (يزداد الضبط الداخلي) لدى أفراد عينة الدراسة كلما ارتفعت درجاتهم في الدافعية والعكس صحيح، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0,01$)

من خلال الجدول رقم (13) نلاحظ أن معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد ذوي مركز الضبط الخارجي من عينة الدراسة في مقياس مركز الضبط ودرجاتهم في الدافعية بلغ (-0.63) وهي قيمة متوسطة وسالبة، وهذا يعني أن الارتباط بين مركز الضبط والدافعية هو ارتباط عكسي، أي أنه كلما إرتفعت درجات أفراد العينة على مركز الضبط (زاد الضبط الخارجي) لدى أفراد عينة الدراسة كلما قلت درجاتهم في الدافعية والعكس صحيح، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0,01$)

توجد عدة تفسيرات محتملة لهذه النتيجة من قبل الباحثين من بينها أن العلاقة التي ترتبط دافع التعلم بموضع الضبط مردهما إلى أن كليهما يشكل بعدا دافعيا، وأن كل منهما يعتبر من سمات الشخصية التي تتطور مع العمر، كما نجد أن الكثير من الدراسات العالمية قد أوضحت أن مركز الضبط يعد عاملا في الدافعية ، وأن الأفراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة في الضبط الداخلي يتفوقون من حيث الدافعية، هذا يعني أن مركز الضبط يقوم بدور البعد الدافعي للسلوك ويفسر لماذا يتسم الفرد بالفاعلية في التعامل مع متغيرات المواقف الخارجية، فعندما يحدد الفرد انجازه باعتباره محصلة عوامله الدافعية، يترتب على ذلك تحديد نمط انجازه ومستوى كفاءته لأنه من ذوي الضبط الداخلي، أما إذا كان الفرد من ذوي الضبط الخارجي فيتعتمد على المتغيرات الموقفية كالحظ والصدفة وبالتالي يختلف نمط انجازه وتوقعاته.

أيضا تتأثر دافعية التعلم بالنشاط والجهد الذهني الذي يبذله المتعلم كما ويتطلب قدرات ذهنية ومستوى ضبط للنتائج التحصيلية التي يحققها، لذلك فإن مركز الضبط الداخلي يسهم في زيادة دافعية المتعلم للاشتراك والاندماج في المهمات التحصيلية ويكون ذلك باستخدام قدراته الذهنية بفعالية وبما يبذله



من جهد لأنه يسعى بذلك نحو تحقيق توازن معرفي كهدف من أهداف التفاعل والأنشطة التي يندمج بها، وبذلك يتم ربط الجوانب المعرفية المتمثلة في مركز الضبط الداخلي وما يرتبط به من أنشطة انفعالية وما يصاحبها من أداءات فاعلة ومثابرة ونشاطات مختلفة.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه الدراسات التالية:

دراسة براون وكياتشيا BROWN 1980 & Mc KEACHIA 1976: حيث توصلنا من خلال

دراستهما إلى أن مركز الضبط الداخلي يرتبط ارتباطاً موجباً بالانجاز الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

دراسة امنة عبد الله تركي 1985 هدفت إلى إيجاد العلاقة بين كل من مركز الضبط والدافعية للانجاز والتحصيل الدراسي وأكدت النتائج على ارتباط التحصيل الدراسي ارتباطاً إيجابياً بمركز الضبط الداخلي وسلباً بمركز الضبط الخارجي وكذلك وجود علاقة إيجابية بين الدافعية للانجاز ومركز الضبط الداخلي.

دراسة فاستمان وماثيوس FAUSTMAN 1980 & MATHEUS: هدفت إلى معرفة العلاقة بين وجهة الضبط والتحصيل الأكاديمي وتوصلت إلى وجود علاقة موجبة بين مركز الضبط الداخلي والتحصيل المرتفع.

دراسة عبد السلام دويدار 1991: دراسة عاملية بهدف تحديد العوامل المثبتة بالدافعية والتفوق من المتغيرات الشخصية هدفت إلى اختبار فرضية العلاقة الطردية بين الدافعية للتعلم والتفوق التحصيلي والضبط الداخلي والعلاقة العكسية بين درجة الدافعية للتعلم والضبط الداخلي المنخفض.

أظهرت النتائج صدق الفرضية ووجود علاقة ذات دلالة بين درجات الدافعية المعرفية للتعلم والتفوق بين درجة الداخلية للضبط لدى الذكور والإناث.

دراسة أحمد دوقة DOUGA 1998: حول العلاقة بين مركز الضبط الداخلي والخارجي والانجاز الأكاديمي أسفرت النتائج على أنه كلما كان الضبط أكثر داخلية لدى التلميذ كلما كان تقديره لذاته مرتفع في الانجاز الأكاديمي.

أشارت الأبحاث التي قام بها كل من فايتدلي وكوبر 1983 أنه توجد علاقة منطقية بين الضبط الداخلي والدافعية للانجاز.

أشارت دراسة الشناوي 1997 التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين أبعاد مركز الضبط الداخلي والخارجي ودافعية الانجاز لدى الطلبة بالجامعة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مركز الضبط الداخلي ودافعية الانجاز.



توصل مهربان **MEHRABIAN 1969** إلى وجود علاقة دالة بين الدافعية للإنجاز والضبط الداخلي.

توصل ليفكورت **LEFCOURT 1976** من خلال مسحه لمجموعة من الدراسات إلى وجود علاقة موجبة بين الضبط الداخلي والإنجاز الأكاديمي، وعلاوة على ذلك قام بار - تال وبار زوهار **BAR - ZOHAR 1977 TOLAND BAR - ZOHAR** بمسح 36 دراسة في مجال الضبط الداخلي - الخارجي والإنجاز الأكاديمي فتوصلا إلى وجود علاقة موجبة وقوية بين الضبط الداخلي والإنجاز الأكاديمي. توصلا أوجوروجلو والبرج **1979 UGAROGLU AND WALBERG** إلى وجود علاقة دالة وموجبة بين الاعتقاد في الضبط الداخلي والدافعية للإنجاز.

أشارت نتائج دراسة برايس وساسيزات **1978 BRICE & SASSENATH** إلى وجود علاقة دالة وسلبية بين الاعتقاد في الضبط الخارجي وبين التوقع للإنجاز الأكاديمي.

أسفرت نتائج دراسة تروب **1982 TRAUB** عن وجود علاقة دالة وسالبة بين الاعتقاد في الضبط الخارجي ومتوسط الدرجات التحصيلية.

تتعارض نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات الآتية:

دراسة ليشتمان وجوليان **1964 LICHTMAN AND JUBIAN** إلى عدم وجود علاقة بين الضبط الداخلي - الخارجي وبين الحاجة للإنجاز.

وأظهرت دراسة إشراق صالح علي **2015** وجود علاقة سلبية ضعيفة جدا بين مركز الضبط والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.

دراسة إسماعيل **1987** توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مركز الضبط فيما يتعلق بالمعدل العام.

دراسة ديوك وناويكي **1974 DUKE & NOWICKI** توصلت إلى عدم وجود علاقة بين التحصيل ومركز الضبط في حال استخدامه لاختبار روتر **ROTTER**.

دراسة أمل الحمد **1997** بعنوان العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط توصلت إلى:

لا توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز والضبط الداخلي لدى أفراد العينة.

دراسة محمد سليمان بن خالد 2008 بعنوان العلاقة بين مركز الضبط ومستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية توصل فيها إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط وكل من مستوى التحصيل الدراسي.

2-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

من خلال الجدول رقم (14) نلاحظ أن قيمة اختبار التجانس ليفين (F) بلغت (3.73)، وهي قيمة غيردالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الاحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة لأفراد عينة الدراسة (ذوي مركز الضبط الداخلي) في الدافعية للتعلم والتي بلغت عند الذكور (128.21) وعند الإناث (136.16) يمكن القول بأن هناك فروقا بينهما، وهذا ما أكدته قيمة اختبار الفروق (Ttest) والتي بلغت (-2.45) حيث جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$)

يمكن تفسير هذه النتيجة إلى كون المرأة في مجتمعنا فتحت أبواب التعليم والعمل أمامها وبالتالي أصبحت تعبر عن آرائها ومواقفها، فتغيرت معتقداتها فيما يتعلق بإدراكها لمصدر ضبطها.

لأنه كما هو معروف لدى المجتمع الجزائري بشكل عام أنه "رجولي" فمازالت الثقافة التقليدية تفرض قيود كثيرة على الفتاة الجزائرية خاصة إذ لم توفق في مشوارها الدراسي وبالتالي وبناء على كل ذلك تلجأ إلى مراجعة نفسها والإيمان بقدراتها وإخراج تلك المثابرة والعزيمة وتصنع لها إستراتيجية طويلة المدى تجعلها تتحرر من تلك القيود بتركيزها الشديد على دراستها وبالتالي تزداد دافعيته للتعلم.

وتشير الدراسات مثل دراسة بليدسو وبابر 1978 BLED SOE & BABER ، تسنج TSENG

1970، ومان 1972 MAUN أن الإناث اللواتي يعتقدن في الضبط الداخلي يتميزون بضبط الذات والاستقرار الانفعالي والثقة بالنفس والدهاء والمشاركة الاجتماعية ويقظة الضمير كما يتميزن بأنهن أكثر محافظة وأكثر عملاً، وفقاً لما يمليه عليهن الضمير وأكثر ثقة بالنفس إضافة إلى الثبات الانفعالي والاجتماعي مقارنة بالإناث اللواتي يعتقدن في الضبط الخارجي واللواتي يتميزن بعدم الشعور بالأمن والاضطراب الانفعالي.

وافقت نتيجة الدراسة الحالية الدراسات الآتية:



-دراسة الطحان والنشواتي 1989 توصلوا إلى أنه توجد فروق بين الجنسين في عوامل الضبط الداخلي حيث كان متوسط الإناث أعلى بمستوى دال إحصائياً وذلك في دراستهما التي أجريت حول أنماط العزو السببي التحصيلي وعلاقتها بالجنس والتحصيل الدراسي لدى طلبة السنة الأولى بجامعة الإمارات العربية. دراسة زاهر عمر قلجة 2015 بعنوان: التفاعل والتشاور وعلاقتها بمركز الضبط والتحكم لدى الأطفال الأيتام في معهد الأمل للأيتام بغزة.

حيث هدفت للتعرف إلى الفروق في مستوى التفاعل - التشاور ومركز الضبط الداخلي - خارجي وفق متغير الجنس. وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مركز الضبط الداخلي بالنسبة للأطفال الأيتام لصالح الإناث.

-توصل محمد فؤاد هنية 1994 في دراسته لمصدر الضبط الداخلي - الخارجي لدى المراهقين من الجنسين أنه فعلاً توجد فروق بين الجنسين في مركز الضبط وأن الإناث أكثر ميلاً للضبط الداخلي. دراسة بوالليف آمال مركز الضبط وعلاقته بالتفوق الدراسي الجامعي 2009 و دراسة إشراق علي صالح 2015 وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مركز الضبط الداخلي لصالح الإناث.

وتعارضت نتائج الدراسة الحالية مع:

- دراسة برهوم موسى بعنوان تقنين اختبار روتر لضبط التعزيز الداخلي الخارجي في عينة أردنية 1979 أشارت النتائج إلى أن الذكور قد أظهروا ضبطاً داخلياً أكثر من الإناث. -توصل ليفكورت 1966 LEFCOURT من خلال الدراسة المسحية التي قام بها إلى وجود فروق ذات دلالة لتحمل مسؤولية الضبط الداخلي بين الذكور والإناث لصالح الذكور. -دراسة ديوك وناويكي 1974 DUKE & NOWICKI خلصت إلى وجود علاقة دالة موجبة بين مركز الضبط الداخلي والتحصيل لدى الذكور.

-دراسة صلاح أبو ناهية 1984 بعنوان الفروق بين الجنسين في الضبط الداخلي والخارجي. توصل إلى عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجاتهم على مقياس الضبط الشخصي أحد أبعاد الضبط الداخلي.



2-3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

من خلال الجدول رقم (15) نلاحظ أن قيمة اختبار التجانس ليفين (F) بلغت (1.74)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الاحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة لأفراد عينة الدراسة (ذوي مركز الضبط الخارجي) في الدافعية والتي بلغت عند الذكور (110.93) وعند الإناث (120.09) يمكن القول بأن هناك فروقا بينهما، غير أن قيمة اختبار الفروق (Ttest) والتي بلغت (-1.33) جاءت غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$)

تفسر هذه النتيجة انطلاقاً من أن الأفراد ذو الضبط الخارجي يسندون توابع سلوكياتهم وكذا نجاحهم لأسباب خارجية كدعم الآخرين وهم لا يعرفون إلى أي مدى يؤثر في حياتهم، فالتلميذ الذي لا يؤمن بقدرته على التأثير في مجرى حياته ولا يثق في كفاءته لتحقيق النجاح ولا يعتقد بأنه يملك الإمكانيات التي تجعله يصل إلى مبتغاه لا يمكنه أن يكون مدفوعاً إلى التعلم والانجاز لأنه يعتقد أن ذلك لن يجدي نفعا. وتفسر أيضاً هذه النتيجة بأن الفروق بين أفراد العينة إنما هي فروق فردية أكثر مما هي فروق جنسية ويمكن أن تضيف إلى ذلك عامل التجانس أو التكافؤ الذي أخذ يبرز بين الجنسين بالآونة الأخيرة، سيما وأن الأبواب قد فتحت أمام الأنثى كي تتعلم وتعمل وتفكر وتعبر عن رأيها بحرية بمثل المساواة مع الرجل.

توافقت نتيجة دراستنا مع دراسة الطحان ونشواتي 1989، حيث توصلت إلى أن الفروق بين الجنسين في عوامل الضبط الخارجي صغيرة وغير دالة إحصائياً. ودراسة محمد سليمان بني خالد 2009 أظهرت عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط وكل من المستوى التحصيلي الأكاديمي أو الجنس. وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة جبالي نور الدين 2007 حيث توصل إلى وجود فروق بين الجنسين في مصدر الضبط الخارجي لصالح الذكور ودراسة زاهر عمر قلجة 2015 توصل إلى وجود فروق في مركز الضبط الخارجي لصالح الذكور. وآخر دراسة وافقت نتائج دراستنا هي دراسة إشراق على صالح 2015 حيث توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مركز الضبط الخارجي لصالح الذكور.



2-4 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

من خلال الجدول رقم (16) نلاحظ أن قيمة اختبار التجانس ليفين (F) بلغت (0.75)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الاحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة لأفراد عينة الدراسة في والتي بلغت عند ذوي مركز الضبط الخارجي (126.89) وعند ذوي مركز الضبط الداخلي (139.10) يمكن القول بأن هناك فروقا بينهما، وهذا ما أكدته قيمة اختبار الفروق (Ttest) والتي بلغت (-3.18) جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)

تفسر هذه النتيجة كون الأفراد ذوي مركز الضبط الداخلي عادة يُحملون أنفسهم مسؤوليات أعمالهم سواء في أوقات نجاحهم أو فشلهم فهم يعتقدون بأن مصدر النجاح أو الفشل يكمن داخل ذاتهم وهذا نتيجة لما تلقونه من تكوين وثقة بالنفس في مواجهة المواقف والقدرة على تحمل المسؤولية وهذا ما ينعكس على دافعيتهم للتعلم ورفع تحصيلهم، في حين يحمل الأفراد ذوي مركز الضبط الخارجي مسؤوليته نجاحهم أو فشلهم إلى قوى وعوامل خارجية لذلك يتسمون بدافعية تعلم منخفضة فهم يعتقدون أن الأحداث التي يعيشونها ليست نتيجة سلوكهم بل راجعة إلى الصدفة والحظ والقدر ولعوامل خارجية عن سيطرتهم. فالتلميذ الذي يمتلك درجة ضبط داخلية يمتلك درجة معينة من الدافعية للتعلم ومن خصائصه تبني نتائج بسلوكه سواء أكانت ناجحة أم فاشلة وبالتالي يضع لنفسه أهدافاً ويثابر من أجل الوصول إلى هذه الأهداف مهما استغرقت من وقت ، وهذه المثابرة وهذا المجهود هما من أثر الدافعية، حيث أن الطالب المثابر يكون مدفوعاً من داخله لانجاز ما وضعه لنفسه من أهداف، ولقد أثبتت الدراسات وجود الضبط الداخلي والدافعية لدى المتفوقين، فدراسة بارتال وجتمان **1981 BAR - TAL & GUTTMAN** ودراسة دوغلاس وباورز **1982 DOUGLAS & POWERS** تظهر أن المتفوقين يعززون نتائج سلوكهم إلى ما قاموا به من أعمال ومن بين الدراسات التي وافقت نتيجة بحثنا دراسة **جولد (1968)** للعلاقة بين الحاجة إلى الانجاز ومركز الضبط توصلت أن الأفراد ذوي الاعتقاد بالضبط الخارجي يتسمون بخصائص يغلب عليها المسaire المفردة وانعدام الثقة وتوقعات منخفضة للنجاح في حين يتسم الأفراد الذين يعتقدون بالضبط الداخلي بالثقة بالنفس والقدرة على المثابرة والانجاز وتوقع عال للنجاح والتفوق، ونجد كذلك دراسة فتحي الزيات حول العلاقة بين النسق القيمي ودافعية الانجاز ووجهة الضبط التي توصل فيها إلى أن ذوي



الضبط الداخلي يحصلون على درجات مرتفعة في مقياس دافعية الانجاز مقارنة بذوي الاعتقاد في الضبط الخارجي كما يوجد فروق بين المعتقدات في الضبط الداخلي والمعتقدات في الضبط الخارجي.

وتوصلت صفاء الأعسر 1978 في دراستها حول العلاقة بين مركز الضبط والتحصيل الدراسي على عينة من الفطريات أنهم يتصفن بالضبط الداخلي وهن أكثر تحملا للمسؤولية وأنهن يضعن خططا ويلتزم بهن للوصول لأهدافهن وأنهن أكثر إيجابية.

أما دراسة ممدوح عبد المنعم الكناني 1991 حول مركز الضبط في التدعيم وعلاقته ببعض المتغيرات توصلت إلى أنه توجد فروق دالة بين الداخليين والخارجيين في الدافع للانجاز لصالح ذوي الضبط الداخلي.

دراسة علي محمد الديب 1991 هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين تقدير الذات ومركز الضبط في ضوء حجم الأسرة وترتيب الطفل وأيضا التعرف على الفروق بين الجنسين من الأطفال في كل من تقدير الذات ومركز الضبط والانجاز الأكاديمي وتوصل إلى وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعة الضبط الداخلي ومجموعة الضبط الخارجي في الدافع للانجاز لصالح أصحاب الضبط الداخلي.

دراسة اليعقوب علي بعنوان أثر التحصيل الأكاديمي والجنس في مركز الضبط ومفهوم الذات 1988. توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة المرتفعي التحصيل الداخليين في الضبط وطلبة التحصيل المتوسط والمنخفض الخارجيين في الضبط.

دراسة الأخرس 1991 حول علاقة مركز الضبط المدرك بالعجز المتعلم لدى الأطفال أظهرت النتائج أن مجموعة الضبط الداخلي أنجزت قدرا أكبر من فقرات المهمة، واستغرقت زمنا أقل لانجازها، وأظهرت اتجاها أكثر إيجابية نحو العمل على المهمة وقدرت أداءها تقديرا أكثر مقارنة مع مجموعة الضبط الخارجي.

أما من الدراسات الحديثة التي اتفقت مع نتائج بحثنا

دراسة الغرايبة 2002 هدفت إلى معرفة الفروق في مستوى الشعور بالوحدة النفسية ومركز الضبط لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في مدينة أريد توصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق في مركز الضبط لدى الطلبة تعزى بمستوى التحصيل الدراسي، حيث كان الطلبة المتأخرين تحصيليا أكثر ميلا نحو الضبط الخارجي من الطلبة المتفوق تحصيليا.



دراسة دروزة 2006 دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين مركز الضبط ومتغيرات أخرى ذات علاقة أشارت النتائج إلى أن الطلبة المنضبطون داخليا كانوا أعلى تحصيلًا من الطلبة المنضبطين خارجيا . دراسة الصانع 2008 دراسة هدفت لمعرفة العلاقة بين موقع الضبط وأنماط التعلم بدافعية التعلم الصفي وأشارت النتائج إلى وجود فروق لمتغير مركز الضبط على مستوى الدافعية للتعلم لصالح الضبط الداخلي.

نتائج الدراسة الحالية تعارضت مع الدراسات الآتية:

-أظهرت دراسة ماكسيلي عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعتي الضبط الداخلي والضبط الخارجي في التفوق الدراسي.

-توصل الكفافي في الدراسة التي قام بها عام 1982 حول علاقة مركز الضبط بالفشل الدراسي إلى عدم وجود فروق دالة بين مجموعتي الضبط الداخلي والضبط الخارجي وذلك وفقا لعدد مرات الرسوب.

-دراسة ميلر 1987 MILLER بعنوان العلاقة بين وجهة وعجز المتعلم والتحصيل ، توصل إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الأفراد ذوي وجهتي الضبط الداخلي والخارجي والتحصيل الدراسي.

-دراسة أحمد علي عريس 2001 بعنوان التفاعل بين وجهة الضبط والجنس وعلاقته بالتحصيل الدراسي وبعض الأساليب المعرفية لدى عينة من طلاب جامعة التحدي توصل إلى أنه لا توجد فروق دالة بين الطلاب ذوي وجهة (مركز) الضبط الداخلي ووجهة الضبط الخارجي وذلك من حيث الأسلوب المعرفي والتحصيل الدراسي.

-دراسة إياس عطية نمر العبادي 2003 توصل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب ذوي الضبط الداخلي ومتوسط درجات الطلاب ذوي الضبط الخارجي على اختبارات تورنس للتفكير الابتكاري.



3- استنتاج عام:

تركزت أهداف الدراسة الحالية على معرفة العلاقة بين مركز الضبط والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية بثانويات مدينة بوسعادة ولاية المسيلة ومعرفة الفروق في الدافعية للتعلم بين التلاميذ من ذوي مركز الضبط الداخلي والتلاميذ من ذوي مركز الضبط الخارجي وتوصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج هي :

- 1 وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين مركز الضبط والدافعية للتعلم لدى التلاميذ من ذوي مركز الضبط الداخلي من عينة الدراسة
 - 2 وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين مركز الضبط والدافعية للتعلم لدى التلاميذ من ذوي مركز الضبط الخارجي من عينة الدراسة
 - 3 توجد فروق ذات دلالة احصائية في الدافعية للتعلم بين الجنسين لدى التلاميذ من ذوي مركز الضبط الداخلي لصالح الاناث
 - 4 لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الدافعية للتعلم بين الجنسين لدى التلاميذ من ذوي مركز الضبط الخارجي من عينة الدراسة
 - 5 توجد فروق ذات دلالة احصائية في الدافعية للتعلم بين التلاميذ من ذوي مركز الضبط الداخلي والتلاميذ من ذوي مركز الضبط الخارجي
- وتبقى نتائج هذه الدراسة في حدودها المكانية والزمانية والبشرية والادائية على ان تكون هذه الدراسة قد حققت بعض أهدافها المرجوة وأن تكون منطلقا لدراسات أخرى



4- الاقتراحات

- بناء على ما أسفرت عليه نتائج هذه الدراسة تتقدم الباحثة بمجموعة من الاقتراحات وهي كالآتي:
- تصميم وتطوير برامج موجهة من أجل تعزيز الضبط الداخلي لتلاميذ المتوسط والثانوي
 - نظرا للدور الأساسي للوالدين في العملية التربوية لابد من وضع برامج تعليمية ارشادية حول أساليب التنشئة الاجتماعية والتربوية السليمة وخصوصا ما يتعلق بمتغير الجنس الذي له الأثر الأكبر في مركز الضبط وذلك بسبب الدور الجوهرى للوالدين أثناء نمو وتطور أطفالهم
 - توفير دورات ومحاضرات وورشات عمل دورية للعاملين التربويين لتدريبهم على كيفية رعاية النمو النفسي لدى التلاميذ وتزويدهم بتطبيقات تربوية
 - إجراء دراسات حول فاعلية برامج ارشادية لتنمية مركز الضبط الداخلي
 - اعداد برامج تدريبية تهدف لتغيير مركز الضبط الخارجي الى داخلي
 - تبصير الأساتذة بأهمية مركز الضبط والعوامل المؤثرة في تحديده لدى التلاميذ والمساهمة في تدعيمه
 - العمل على توجيه مستشاري التوجيه المدرسي والأخصائيين النفسانيين للصحة المدرسية بمفهوم مركز الضبط وأهميته في عملية التوجيه والارشاد النفسي للتلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي .



قائمة المراجع

أولاً- المصادر

* القرآن الكريم

ثانياً- الكتب:

1. إبراهيم عصمت مطاوع (2002): التنمية البشرية للتعليم والتعلم في الوطن العربي، دار الفكر العربي، ط1 ، القاهرة.
2. إبراهيم وجيه محمود (2006): التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار الفكر الجامعية، مصر.
3. ابن منظور (2003): لسان العرب، دار الحديث، القاهرة.
4. أبو جادو صالح محمد علي (2007): علم النفس التربوي، دار المسيرة ، ط3 ، عمان.
5. أبو رياش حسين الصافي عبد الحكيم، عمور أميمة، شريف سليم (2006): الدافعية والذكاء العاطفي، دار الفكر، عمان.
6. أحمد دوقة (2011): ، لوسي عبد القادر، غربي مونية، حديدي محمد وأشروف كبير سليمة سيكولوجية الدافعية للتعلم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
7. أحمد ثائر غباري (2008): الدافعية النظرية والتطبيق، المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
8. أحمد محمد الطيب (1999): التقويم والقياس النفسي والتربوي، ط 1 المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
9. أخرس نائل محمد الشبح، تاج عبد الله (2007): مدخل إلى علم النفس، مكتبة الرشد الرياض.
10. أديب خالدي (2002): المرجع في الصحة النفسية، الدار العربية للنشر والتوزيع، ط2، ليبيا.

11. أرنوف ويتنج (1981): سيكولوجية التعلم، ترجمة عادل الأشول وآخرون مراجعة عبد القادر عبد الغفار، دار المريح، السعودية.
12. أسامة كامل راتب (1999): النمو والدافعية في توجيه النشاط الحركي للطفل والأنشطة الرياضية المدرسية، دار الفكر العربي، ط1 ، القاهرة.
13. إسماعيل محمد الفقي، عبد المجيد سيد أحمد منصور، محمد بن عبد الله، محسن التويجري (2005): علم النفس التربوي، مكتبة العبيكان ، ط3 ، الرياض.
14. آمال صادق ،فؤاد أبو حطب (1996): علم النفس التربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، ط5.
15. آمال عبد السميع أباضة (1999): بحوث وقراءات في الصحة النفسية، ط1 ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة.
16. أمل الأحمد (2001): بحوث ودراسات في علم النفس، مؤسسة الرسالة، ط 1 ، بيروت.
17. انتصار يونس (2001): السلوك الإنساني، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.
18. إيهاب البلاوي وأشرف محمد عبد الحميد (2002): الإرشاد النفسي المدرسي، دار الكتاب الحديث، مصر.
19. بشير معمريّة (2007): بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، منشورات الحبر، الجزء (01)، الجزائر.
20. بشير معمريّة (2009): مصدر الضبط والصحة النفسية وفق الاتجاه السلوكي المعرفي ، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع ، ط1 ، مصر.
21. تيسير مفلح كوافحة،(2004): علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1 ، عمان.
22. تيلوين وبوقريرس (2007): الدافعية واستراتيجيات ما وراء المعرفة في وضعية التعلم، دار الغرب للنشر والتوزيع ، الجزائر.

23. جابر عبد الحميد جابر (1994): علم النفس التربوي، دار النهضة العربية ، قطر ، ط3.
24. جيري فيرز (1986): نظرية التعلم الاجتماعي لروتر في نظريات التعلم دراسة مقارنة، تحرير، جورج م. غازدا، ترجمة علي حسين حجاج، مراجعة عطية محمود هنا، عالم المعرفة، عدد 108، الكويت.
25. الحامد محمد بن معجب (2003): دافعية الإنجاز المدرسي كيف نجعلهم يحبون المدرسة، الرياض.
26. حسين علي قايد (2000): دراسات في الصحة النفسية، المكتب الجامعي الحديث ، ط1 ، مصر.
27. حمد أحمد الزغبى (2011): الإرشاد النفسي نظرياته، اتجاهاته، مجالاته ، دار زهران للنشر، عمان.
28. خالد عبد الرحمان السالم (2000): الضبط الاجتماعي والتماسك الأسري ، ط 11 ، الرياض.
29. خليفة عبد اللطيف (2001): الدافعية للإنجاز، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
30. خليل إبراهيم بشير وآخرون (2006): أساسيات التدريس، المناهج للنشر والتوزيع، الأردن.
31. رجاء محمود أبوعلام (2004): التعلم أسسه وتطبيقاته، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
32. رمزية الغريب (1977): التعلم دراسة نفسية وتفسيرية وتوجيهية، المكتبة الأنجلو مصرية ط3 ، القاهرة.
33. الزغلول عماد عبد الرحمان ، الهناوي علي فالح (2004): مدخل إلى علم النفس، دار الكتاب الجامعي ، ط2 .

34. عماد عبد الرحيم الزغلول(2006): نظريات التعلم، دار الشروق ، عمان ، ط2 .
35. سهير أحمد كامل (1999): الصحة النفسية والتوافق، مركز الإسكندرية للكتاب ، مصر.
36. سهير كامل أحمد (2001): الصحة النفسية للأطفال، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية.
37. سيد محمد خير الله، ممدوح عبد المنعم الكناني (1997): سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق، دار النهضة العربية، بيروت.
38. سيف الدين يوسف عبدون: استبيان عزو أسباب صعوبات التعلم، دار الفكر العربي، مصر.
39. زكريا الشربيني ،أحمد دمنهوري، صالح رشاد، مطبعة السيخالد: مسارات إلى علم النفس مكتبة الشقري، الرياض.
40. شعبان علي حسين السيبي (2002): علم النفس أسس السلوك الإنساني بين نظرية والتطبيق، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
41. صلاح حسين الداهري (2005): مبادئ الصحة النفسية، دار وائل للنشر ، ط1.
42. عبد الرحمان السيد سليمان، وهشام عبد الله (1997): مقياس وجهة الضبط متعدد الأبعاد للأطفال، كراسة التعليمات والتقنين، مكتبة زهراء الشرف، القاهرة.
43. عبد الرحمان عدس، محي الدين توق (2005): مدخل لعلم النفس ، دار الفكر للطباعة والنشر طه ، عمان.
44. علاء الدين كفاقي (1982): وجهة الضبط والمساييرة، بعض الدراسات حول وجهة الضبط وعدد من المتغيرات النفسية، الجزء الأول، المكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.
45. علي السيد سليمان (2004): مبادئ ومهارات التدريس الفعال في التربية الحديثة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

46. علي تعوينات (2009): التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر.
47. علي راشد (1993): مفاهيم ومبادئ تربوية، دار الفكر العربي، ط1 ، الأردن.
48. علي عسكر (2005): الأسس النفسية والاجتماعية للسلوك في مجال العمل، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
49. غازدا جورج وكورسيني (1986): نظريات التعلم، ترجمة علي حسين حجاج، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الجزء (02)، الكويت.
50. فاروق عبد الفتاح موسى (1991): اختبار مركز التحكم للأطفال، الطبعة الرابعة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
51. فتحي الزياد (2004): سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، دار النشر للجامعات، ط1، القاهرة.
52. يوسف قطامي وعبد الرحمان عدس (2002): علم النفس العام، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، ط1 ، عمان.
53. محمد بن يونس (2004): مبادئ علم النفس، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.
54. محمد شفيق (2002): العلوم السلوكية، دار الهناء ، المكتبة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر.
55. محمود عبد الحليم منسي (2006): التعلم (المفهوم - النماذج - التطبيقات) المكتبة الأنجلو مصرية ، القاهرة، مصر.
56. محي الدين توق و عبد الرحمان عدس (1984): أساسيات علم النفس التربوي، دار جون وايلي وأبنائه ، الأردن.
57. معتز الشيخ وعبد الله محمد (2000): بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية، دار غريب، مصر.

58. سامي محمد ملحم (2001): سيكولوجية التعلم والتعليم، الأسس النظرية والتطبيقية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
59. نايفة قطامي وآخرون (1990): علم النفس المدرسي، دار الشروق، ط2 ، عمان.
60. نبيل محمد الفحل (2000): تقدير الذات وعلاقته بدافعية الإنجاز، مجلة علم النفس، العدد 54.
61. نبيل محمد زايد (2003): الدافعية والتعلم، دار النهضة المدرسية، ط1 ، القاهرة.
62. رفيق صفوت مختار (2003): المدرس والمجتمع والتوافق النفسي للطفل، دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع ، القاهرة.
63. وهيب مجيد الكبيسي – صالح حسن الداهري (2000): المدخل في علم النفس التربوي، دار الكندي، الأردن ، ط1.
64. يوسف قطامي ونايفة قطامي (2000): سيكولوجية التعلم الصفي، دار الشروق، الأردن.
65. ثالثا/ رسائل ماجستير:
66. أحمد بن خميس بن سعيد الزهراني (1989): وجهة الضبط ومفهوم الذات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الثانوية المطورة في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أم القرى.
67. إشراق صلاح علي خليل (2015): العلاقة بين مركز الضبط والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الصعوبات التعلم في المرحلة الأساسية العليا، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
68. إياس عطية نمر العبادي (2003): أثر كل من دافع الإنجاز وموقع الضبط ومفهوم الذات والتنشئة الأسرية على التفكير الابتكاري لدى طلبة المدارس الثانوية في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

69. البدران عبد السجاد البدران (2001): مركز التحكم وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة مرحلة الدراسة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البصرة.
70. آمال بن يوسف (2007): العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر.
71. آمال بوالليف (2010): مركز الضبط وعلاقته بالتفوق الجامعي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة باجي مختار.
72. حمزة بوزرزور (2010): دور التداخل بين مركز التحكم ومستوى الطموح في إدراك الضغط النفسي لدى الطلبة الجامعيين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر 2.
73. جمال بوط (2008): سمات الشخصية وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى الطلبة الجامعيين النظام الجديد (ل.م. د) ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حسيبة بن بوعلي.
74. علي حمدان (2002): الضغط النفسية وعلاقتها بتقدير الذات ووجهة الضبط لدى عينة من معلمي ومعلمات مدارس التربية الخاصة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس.
75. خالد عبيد خالد الرشدي (2008): وجهة التحكم وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة حائل ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
76. أسماء خرخاش (2010): وجهة التحكم ونوع إستراتيجية التعامل أمام الضغط المدرك لدى آباء الأطفال المصابين بالصمم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر.
77. محرر درويش (2001): أثر الإرشاد النفسي في تعديل وجهة الضبط لدى فئتين من المعاقين المضطربين نفسيا، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة.

78. رنا العكيدي (2002): موقع الضبط لدى طلبة جامعة الموصل وعلاقته بالقيم ومفهوم الذات، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الموصل.
79. زهراء عبد الرحمان محمد (2012): دافعية التحصيل الدراسي وعلاقتها بمركز الضبط ومفهوم الذات، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة السودان.
80. زهية خطار (2001): التداخل بين إستراتيجيات التعامل ومركز التحكم لمواجهة ضغط البكالوريا، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الجزائر.
81. زينب بن بركية (2003): علاقة مركز التحكم بمستوى الطموح وتأثيرهما على الأداء الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر.
82. سالم الغرابية (2002): الشعور بالوحدة ومركز الضبط لدى المتفوقين والمتأخرين تحصيليا من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينة أربد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.
83. سالم عبد الله علي الزبيدي (2009): تقديرات الذات ووجهة الضبط لدى الطلاب المحرومين وغير المحرومين من الوالدين بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الليث، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
84. سالم علي سالم الغرابية (2002): الشعور بالوحدة ومركز الضبط لدى المتفوقين والمتأخرين تحصيليا من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينة أربد، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة اليرموك.
85. سالي طالب علوان المولى (2009): الاغتراب النفسي ودافعية التعلم والمتغيرات الديمغرافية للأسرة كمتنبئات بالتوافق الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية العراقيين في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك.
86. سعاد إسماعيل عبد اللات (1993): دراسة مقارنة لموقع الضبط والتكيف الاجتماعي المدرسي بين الطلبة المتفوقين والعاديين في الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

87. سوزان بنت أحمد التميمي (2012): جودة أداء المعلمة وعلاقتها بالدافعية للتعلم من وجهة نظر الطالبات لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
88. يزيد شويل (2012): التفاؤم والتشاؤم وعلاقتهما بمركز الضبط واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر 2.
89. صفية الشافعي (2009): الذكاء الوجداني وعلاقته بمركز التحكم لدى عينة من تلميذات المرحلة المتوسطة من ذوي صعوبات التعلم والعاديات بمدينة مكة المكرمة، جامعة أم القرى.
90. صلاح الخثعمي (2008): وجهة الضبط والاندفاعية لدى المتعاطين وغير المتعاطين للهروين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية.
91. عائشة بوزيد (2010): علاقة أنماط الدافعية للتعلم بإستراتيجيات التعلم (المعرفية والماوراء معرفية) لدى الطالبة الجامعيين، رسالة ماجستير غير منشورة.
92. عبد الله الحريبي (2004): أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بكل من التفاؤم والتشاؤم لدى عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية لمنطقة جازان، رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة أم القرى.
93. عبد الله يوسف سكران (2009): التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بمركز الضبط (الداخلي - الخارجي) للمعاقين حركيا في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الإسلامية غزة.
94. عبير إبراهيم سرحان (1996): العلاقة بين مفهوم الذات ومركز الضبط لدى الطالبة الجامعيين في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة النجاح الوطنية.

95. علي بن محمد مرعي مجممي (2006): دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار وبعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين في جازان، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أم القرى.
96. علي سليم اليعقوب (1988): أثر التحصيل الأكاديمي والجنس في مركز الضبط ومفهوم الذات ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.
97. عمار عوض فرحان (2001): مركز الضبط بالتوافق النفسي الاجتماعي للمراهقين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر.
98. عوض عبد التواب أبو العلا (1998): المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بكل من الأساليب المعرفية ومركز الضبط ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أسيوط.
99. مونية غربي (2002): أهم أسباب تدني الدافعية للتعلم لدى التلاميذ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر.
100. فداء سالم محمد الشافعي (1998): علاقة مركز الضبط بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية بنابلس بالضفة الغربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية.
101. فروجة بلحاج (2011): التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين في الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولود معمري ، تيزي وزو.
102. قهار صبرينة زوجة سادات (2002): تأثير مركز التحكم والجنس على تجارب الفشل والنجاح، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر.
103. المبارك عبد الجليل (2000): الانطواء لدى تلاميذ الصف الثامن بمرحلة الأساسي وعلاقته بمركز التحكم والتحصيل الدراسي والاتجاهات الوالدية في التنشئة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية.

104. محمد العلياني (2011): وجهة الضبط والأسلوب المعرفي والعجز المتعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة من ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الطائف.
105. محمد عازم رويحي (1992): العلاقة بين موقع الضبط والدافعية للتعلم والأسلوب المعرفي لدى الطلبة المتفوقين في كليات المجتمع من ذوي التخصص الهندسي في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
106. مليكة مدور (2005): وجهة الضبط وعلاقتها بأنماط التفكير، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة باتنة.
107. مروان المحمدي (2004): الأفكار العقلانية وغير العقلانية وعلاقتها بوجهتي الضبط الداخلي - الخارجي لدى عينة من طلاب كلية المعلمين بمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أم القرى.
108. مسعود شهد (2004): مركز الضبط وعلاقته بالشعور بالأمن النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في قضاء حيفاء بفلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية.
109. منيرة منصور (2007): الخجل وعلاقته بوجهة الضبط الداخلي - الخارجي لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
110. موسى شهرزاد (2001): القدرة على اتخاذ القرار لدى مديري المدارس المتوسطة في مركز محافظة نينوي وعلاقتها بمركز الضبط، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الموصل.
111. نبيلة بن الزين (2005): مركز الضبط لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسياً، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة.

112. نجاح عبد الرحيم محمد عثمان (1997): التوافق المهني وعلاقته بموقع الضبط لدى مدرسي المرحلة الثانوية في اليمن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليمن.
113. رابعا - المجلات:
114. إبراهيم محمد يعقوب ونصر يوسف مقابلة (1994): مركز الضبط وعلاقته ببعض المتغيرات لدى الطلبة الجامعيين، مجلة علم النفس، العدد (29)، مصر.
115. أحمد دوق (1994): أهمية مركز التحكم في الدافعية للعمل مجلة المبرز ، المدرسة العليا للآداب والعلوم الإنسانية ، العدد (04)، الجزائر.
116. أفنان نظير دروزة (2007): العلاقة بين مركز الضبط وبعض المتغيرات الأخرى ذات العلاقة لدى الطلبة للدراسات العليا، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد (15)، العدد الأول، فلسطين.
117. ملاك السليم بنت محمد (2010): فاعلية تدريس العلوم وفق التدريس المدمج القائم على نظريتي الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والدافعية للتعلم المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية.
118. سليمان عبد الرحمان سيد، وعبد الله هشام إبراهيم (1996): دراسة لموضع الضبط في علاقته بكل من قوة الأنا والقلق لدى عينة من طلبة وطالبات جامعة قطر، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد (09).
119. سليمان علي أحمد، وحليمة السعيد الكرسي (2013): مركز الضبط وعلاقته ببعض المتغيرات لدى مرضى الإيدز بمستشفى الأبيض، مجلة دراسات نفسية، العدد (08) الجزائر.
120. سميحة كريم توفيق (1995): علاقة مصدر الضبط بالقدرة على اتخاذ القرار، مجلة البحوث التربوية، العدد (08)، قطر.

121. سناء سليمان (1997): الانضباط لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية وعلاقته بالمستوى الاجتماعي الثقافي ووجهة الضبط والاتجاهات الدراسية، مجلة علم النفس، العدد (06) مصر.
122. شهاب شهرزاد (2010): موقع الضبط وعلاقته بمتغير الجنس وسنوات الخدمة لدى المرشدين التربويين في مركز محافظة نينوي مجلة دراسات نفسية، العدد (10) ، العراق ص
123. صلاح الدين أبو ناهية (1987): الفروق في الضبط الداخلي - الخارجي لدى الأطفال والمراهقين والشباب بقطاع غزة ، دراسات تربوية تصدر عن رابطة التربية الحديثة ، المجلد (02) ، الجزء (09) ، القاهرة.
124. عبد الفتاح دويدار (1991): العوامل المحددة لدافعية الإنجاز في ضوء بعض المتغيرات لدى الموظفين والموظفات في المجتمع المصري، المجلة المصرية للدراسات النفسية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
125. عبد الله الرويتع (2001): الخصوصية في المجتمع السعودي: الانبساط ووجهة الضبط في الصحة، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية العدد (08)، ص
126. علي بريمة (2013): دور مخرجات التعليم الثانوي في سوق العمل بإقليم ولاية قالمة، مجلة علوم الإنسان والمجتمع العدد (07).
127. علي محمد الديب (1987): مركز الضبط وعلاقته بالرضا عن التخصص الدراسي، دراسة عبر حضارية، مجلة علم النفس، العدد (03)، مصر.
128. محمد سليمان بن خالد (2009): مركز الضبط وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة العلوم التربوية في جامعة آل البيت، مجلة العلوم الإسلامية، المجلد (17) ، العدد (02) الأردن.

129. محمد نبيه بدير المتولي (1990): وجهة الضبط الداخلي - الخارجي وعلاقتها
بأساليب الاستجابات المتطرفة - المتعدلة لدى الجنسين ، مجلة كلية التربية، المجلد
(01)، العدد (19) ، جامعة المنصورة.

130. نايفة قطامي (2003): أثر متغير الجنس، الصف ودرجة داخلية الضبط في درجة
الدافعية المعرفية للتعلم عند المتفوقين دراسيا في منطقة الأغوار الوسطى، مجلة العلوم
التربوية، العدد (04) ، الأردن.

131. هبة الله سالم، كبشور كوكو قمبيل وعمر هارون الخليفة (2012): علاقة دافعية
الانجاز بموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم
العالي بالسودان، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد (03)، العدد (04).

132. يوسف محمود قطامي (1994): الضبط الداخلي لدى طلبة الصفوف الأساسية،
جامعة عمان، المجلد (02) العدد (02).

133. خامسا- المراجع الأجنبية

134. Bruchan (2002) : Psychologie de la santé modèles concepts
et méthodes. Dunod. Paris.

135. Bruchan.M. Schwetzer, Dantzer.R (1994): le contrôle perçu
et son rôle dans les transactions entre individus et événements
stressants 1ere édition. PUF.

136. Dubois. N (1987): La psychologie du contrôle : Les croyances
internes et externes, Grenoble, presses universitaires de Grenoble.

137. Lefcourt. H.M (1996): Internal versus external control of
reinforcement: a review: Psychological bulletin, P 65

138. Nowicki.S, Strickland .B.R (1973): A locus of control scale of children, journal of consulting and chemical psychology. Vol 40, N°1, P. 148 – 154.
139. Robinson J.P. Shaver. P.R, Wrightsman. S.L (1992): Measures of personality and social psychological attitudes, behavioural and social sciences librarian, Vol 11, N°2. P.107 – 28
140. Rotter.J. (1966) : Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement, psychological monographs, American psychological, vol 80, N°1, P.17.
141. Shultz. D. Shultz. S.E (1994): Theories of personality, edition book – Cole publishing company pacific Grove, California.
142. Skimmer .E.A (1996): A guide to construct of control journal of personality and serial psychology.3.p:549,570).



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عمار ثليجي

الأغواط

قسم علم النفس وعلوم التربية

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

عزيز(ت)ي التلميذ (ة):

نقدم إليك هاتين الاستمارتين (1) و (2) لإعداد مذكرة تخرج " رسالة ماجيستار " في تخصص علم النفس التربوي، والتي نرجو من خلالها أن تعطينا رأيك في بعض التساؤلات التي تطرحها الاستمارتان، فالرجاء قراءتها بتمعن وبشكل جيد وإبداء الإجابة التي تعبر بصدق عن موافقتك الشخصية، وعليه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وستكون هذه الإجابات محضاً بسرية تامة ولا تستخدم إلا لغرض علمي

معلومات خاصة بالمحيب:

ثانوية:

ضع علامة (×) أمام العبارة المناسبة:

نكر ()

الجنس: أنثى ()

شكراً على تعاونكم

مقياس مركز الضبط:

عزيزي التلميذ (ة): يهدف هذا الاستبيان إلى التعرف على وجهة نظرك حول مختلف المواقف التي تواجهك في حياتك اليومية يتطلب كل سؤال الإجابة بنعم أو لا بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة، الرجاء الإجابة عن كل سؤال بموضوعية.

الرقم	البنـــــــــــــــود	نعم	لا
01	إن أغلب المشاكل تحل نفسها بنفسها إذا ما أعطي لها الاهتمام الكافي		
02	بإمكانك تجنب الإصابة بمرض الزكام		
03	بعض الأطفال يولدون وهم محظوظون		
04	في غالب الأحيان تشعر بأن الحصول على علامات جيدة شيء مهم بالنسبة إليك.		
05	غالباً ما تلام على أشياء لم تتسبب فيها.		
06	تشعر أنه بإمكان الشخص الذي يدرس جيداً أن ينجح في أي موضوع كان.		
07	تشعر أن بذل الجهد الكبير لا يفيد في أغلب الأوقات.		
08	تشعر أنه عند انطلاق الأمور بصفة جيدة في الصباح، فإن سائر اليوم يكون جيداً وذلك مهما كان نوع أفعالك		
09	تشعر بأن الأولياء في غالب الأحيان، لا يستمعون إلى ما يريد أبنائهم التعبير عنه.		
10	تعتقد أن التمني يجعل الأشياء المرغوب فيها تحدث.		
11	عندما تعاقب، غالباً ما تشعر أنك عوقبت بدون سبب.		
12	غالباً ما تجد صعوبة في تغيير رأي صديق ما.		
13	إن في مساندة فريق رياضي مساهمة أكبر في نجاحه عن عامل الحظ.		
14	في كثير من الأوقات يستحيل عليك تغيير رأي والديك حول موضوع معين.		
15	من واجب والديك السماح لك باتخاذ معظم قراراتك.		
16	عند ارتكاب الخطأ، تجد أنه ليس هناك ما يمكنك فعله لتصليح الوضع.		
17	أغلب الأطفال يولدون وهم يتمتعون بمستوى جيد في الرياضة.		
18	أغلب الأطفال في سنك أقوى منك.		
19	عدم التفكير في بعض المسائل يعتبر وسيلة من أحسن الوسائل لحل تلك المشاكل.		
20	لديك حرية كبيرة في اختيار أصدقائك.		

21	هل حدث أنك وجدت شيئاً اعتقدت أنه يجلب الحظ؟	
22	إن أداء واجباتك المدرسي متوقف على العلامات التي تمنح لك.	
23	عندما تضرب من طرف تلميذ في سنك، تشعر انه ليس هناك ما بوسعك القيام به من أجل جعله يكف عن ضربك	
24	هل حدث لك أن حملت معك شيئاً يجلب الحظ؟	
25	حب الناس لك أو عدم حبهم يتوقف على نوعية أفعالك.	
26	عندما تلقى مساعدة من طرف والديك عندما تستجد بهم.	
27	عادة ما تعامل معاملة سيئة دون سبب.	
28	إمكانية تغيير ما يمكن أن يحدث في الغد تتوقف على أعمال الحاضر.	
29	ليس بإمكانك تجنب الأشياء السيئة إذا كانت تلك الأشياء على وشك الوقوع.	
30	بإمكان الأطفال فعل ما يشاؤون لو أصروا على مطالبهم.	
31	في غالب الأحيان، محاولتك لتلبية مطالبك تكون دون جدوى.	
32	الأمور الحسنة تحدث نتيجة للعمل الجاد.	
33	عندما يظهر شخص في سنك عدوانية تجاهك، فإن هناك القليل ما يمكنك فعله من أجل تغيير الأمور.	
34	إنه من السهل إقناع أصدقائك بفعل ما تريدهم أن يفعلوه.	
35	ليس بإمكانك إبداء رأيك حول نوع الطعام الذي يقدم لك في المنزل.	
36	عندما تجد أن شخصا ما لا يحبك تشعر أنك لا تشعر تغيير الأمور.	
37	لا جدوى من محاولة أن تعمل أكثر مما هو مطلوب منك في المدرسة.	
38	أنت من الأشخاص الذين يعتقدون أن التخطيط المسبق للأمور يسهل تلك الأمور.	
39	في غالب الأحيان، ليس لك دخل في القرارات التي تتخذ داخل أسرتك.	
40	من الأفضل أن يكون الإنسان ذكيا بدى من أن يكون محظوظا.	

مقياس الدافعية للتعلم

عزيزي التلميذ (ة): يهدف هذا الاستبيان إلى قياس دافعية التعلم، الرجاء منك قراءة العبارات بتمعن ووضع إشارة (×) على الاختيار الذي تراه مناسباً لك، واختيار جواب واحد على كل البنود

الرقم	البنود	أوافق بشدة	أوافق	متروك	لا أوافق	لا بشدة
01	أشعر بالسعادة عندما أكون موجوداً في المدرسة.					
02	نادراً ما يهتم والداي بعلاماتي المدرسية.					
03	أفضل القيام بالعمل الدراسي ضمن مجموعة من الزملاء على أن أقوم به منفرداً.					
04	اهتمامي ببعض المواضيع الدراسية يؤدي إلى إهمال كل ما يدور من حولي.					
05	أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلّمها في المدرسة.					
06	لدي النزعة إلى ترك المدرسة بسبب القوانين الصارمة.					
07	أحب القيام بمسؤوليات في المدرسة بغض النظر عن النتائج					
08	أواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية تامة.					
09	يصغي إلى والداي عندما أتحدث عن مشكلاتي المدرسية.					
10	يصعب على الانتباه لشرح المدرس ومتابعته.					
11	أشعر بأن غالبية الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة.					
12	أحب أن يرضى عني جميع زملائي في المدرسة.					
13	أتجنب المواقف الدراسية التي تتطلب تحمل المسؤولية.					
14	لا أستحسن إنزال العقوبات على طلبة المدرسة بغض النظر عن الأسباب.					
15	يهتم والداي بمعرفة حقيقة مشاعري اتجاه المدرسة.					
16	أشعر بأن بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشاكل التي أتعرض لها.					
17	أشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات المدرسية التي تتطلب					

					العمل مع الزملاء في المدرسة .	
					أشعر باللامبالاة أحيانا فيما يتصل بأداء الواجبات المدرسي.	18
					أشعر بالرضى عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي المدرسية.	19
					أفضل أن يعطيني المعلم أسئلة صعبة تحتاج إلى التفكير.	20
					أفضل أن أهتم بالمواضيع المدرسية على أي شيء آخر.	21
					أحرص على أن أتقيد بالسلوك الطي تتطلبه المدرسة.	22
					يسعدني أن تعطى المكافآت للطلبة بمقدار الجهد المبذول.	23
					أحرص على تنفيذ ما يطلبه مني المعلمون والوالدان بخصوص الواجبات المدرسية.	24
					كثيرا ما أشعر بأن مساهماتي في عمل أشياء جديدة في المدرسة تميل إلى الهبوط.	25
					أشعر بأن الالتزام بقوانين المدرسة يخلق جوا دراسيا مريحا.	26
					أقوم بالكثير من النشاطات المدرسية والجمعيات الطلابية.	27
					لا يأبه والداي عندما أتحدث إليهما عن علاماتي في المدرسة.	28
					يصعب على تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في المدرسة.	29
					لدي رغبة قوية للاستفسار عن المواضيع في المدرسة.	30
					يحرص والداي على قيامي بأداء واجباتي المدرسية.	31
					لا يهتم والداي بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة.	32
					سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات المدرسية.	33
					العمل مع الزملاء في المدرسة يمكنني من الحصول على علامات أعلى.	34
					تعاوني مع الزملاء في حل واجباتي المدرسية يعود علي بالمنفعة.	35
					أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة.	36

ملحق صدق وثبات أدوات الدراسة

ثبات وصدق مقياس مركز الضبط:

Fiabilité

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombred'éléments
0.648	40

Test-t

Statistiques de groupe								
الطرفين		N	Moyenne	Ecart-type		Erreur standard moyenne		
الدرجات	الأعلى	8	37.6250	1.30247		0.46049		
	الأدنى	8	29.0000	2.07020		0.73193		
Test d'échantillons indépendants								
		Test de Levene		Test-t pour égalité des moyennes				
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bil)	Difmoy	Dif é-t
الدرجات	varéga	3.263	0.092	9.974	14	0.000	8.625	0.864
	varinéga			9.974	11.791	0.000	8.625	0.864

ثبات وصدق مقياس الدافعية للتعلم:

Fiabilité

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombred'éléments
0.866	36

Test-t

Statistiques de groupe								
الطرفين		N	Moyenne	Ecart-type		Erreur standard moyenne		
الدرجات	الأعلى	8	155.0000	8.29802		2.93379		
	الأدنى	8	109.5000	11.48913		4.06202		
Test d'échantillonsindépendants								
		Test de Levene		Test-t pour égalité des moyennes				
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bil)	Diff moy	Diff é-t
الدرجات	varéga	1.199	0.292	9.081	14	0.000	45.500	5.010
	varinéga			9.081	12.741	0.000	45.500	5.010

ملحق نتائج الدراسة

الفرضية الأولى

Corrélations

Corrélations			
		داخلي	د.دافعية
داخلي	Corrélation de Pearson	1	-0.513**
	Sig. (bilatérale)		0.000
	N	159	159
د.دافعية	Corrélation de Pearson	-0.513**	1
	Sig. (bilatérale)	0.000	
	N	159	159
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).			

الفرضية الثانية

Corrélations

Corrélations			
		خارجي	خ.دافعية
خارجي	Corrélation de Pearson	1	-0.632**
	Sig. (bilatérale)		0.000
	N	38	38
خ.دافعية	Corrélation de Pearson	-0.632**	1
	Sig. (bilatérale)	0.000	
	N	38	38
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).			

الفرضية الثالثة

Test-t

Statistiques de groupe								
جنس		N	Moyenne	Ecart-type		Erreur standard moyenne		
د.دافعية	ذكور	76	128.2105	22.71054		2.60508		
	إناث	83	136.1687	17.99107		1.97478		
Test d'échantillons indépendants								
		Test de Levene		Test-t pour égalité des moyennes				
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bil)	Diff moy	Diff é-t
د.دافعية	var éga	3.732	0.055	-2.459	157	0.015	-7.958	3.235
	var inéga			-2.434	142.825	0.016	-7.958	3.268

الفرضية الرابعة

Test-t

Statistiques de groupe								
الجنسين		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne			
خ.دافعية	ذكور	16	110.9375	17.43739	4.35935			
	إناث	22	120.0909	23.11031	4.92714			
Test d'échantillons indépendants								
		Test de Levene		Test-t pour égalité des moyennes				
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bil)	Diff moy	Diff é- t
خ.دافعية	var éga	1.745	0.195	-1.331	36	0.192	-9.153	6.878
	var inéga			-1.391	35.926	0.173	-9.153	6.578

الفرضية الخامسة

Test-t

Statistiques de groupe								
الضبط		N	Moyenne	Ecart-type		Erreur standard moyenne		
الدافعية	خارجي	38	126.8994	21.81487		1.73003		
	داخلي	159	139.1053	18.38594		2.98259		
Test d'échantillons indépendants								
		Test de Levene		Test-t pour égalité des moyennes				
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bil)	Diff moy	Diff é-t
الدافعية	var éga	0.750	0.388	-3.187	195	0.002	-12.205	3.829
	var inéga			-3.540	64.379	0.001	-12.205	3.448

نَحْمَدُكَ اللَّهُ