الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف – المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم علم النفس

وجهة الضبط وعلاقتها بمهارة حل المشكلات لدى الطلبة السنة الثالثة لتوجيه والإرشاد

مذكرة مكملة لنيل شهادة الليسانس في علوم التربية

تخصص: توجيه وإرشاد

– إعداد الطالبة :

– خليفة عائشة أميرة.

– خيراني لـويـــزة.

تحت إشراف:

– د/ حميدة زموري

السنة الجامعية:2019/2018

شكر وتقدير

الحمد الله العلي الأعلى، الذي خلق فسوى، والذي نقدر فهدى، والذي أحاط بكل شيء علما، أحمده على إتمام النعمة، وأشكره على دوام الفصل ومنى، والصلاة والسلام على المعلم الأول نبينا محمد صلى الله عليه وآله وسلم، خير من بلغ وأخبر، علم الله تعالى به الناس من جهل، وهداهم له من ضلال، فالله ورسوله الفضل والمنة، ثم للذين ساروا على منهاجه القويم وسنته الطاهرة من آل بيته وصحابته والتابعين وتابعيهم وبإحسان إلى يوم الدين أما بعد.

أتقدم بجزيل الشكر وخالص العرفان الأستاذة المشرفة الدكتورة حميدة زموري على المجهودات التي بذلتها معنا من بداية إلى النهاية هذا البحث والتي لم تبخل علينا بتوجيهاتها ونصائحها القيمة كما لا يفوتنا أن نتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى كل أستاذة صاهد فتيحة وإلى كافة الأساتذة، كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى أهلنا وزملائنا وكل من قدم يد المساعدة وشجعنا على إتمام هذا العمل من قريب أو بعيد.

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مهارة حل المشكلات ووجهة الضبط لدى طلبة سنة ثالثة توجيه وإرشاد بجامعة المسيلة.

وللتحقق من ذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي وتطبيق أدوات جمع البيانات المتمثلة في استبيان مهارة حل المشكلات ومقياس وجهة الضبط على عينة عشوائية بسيطة مكونة من 60 طالب وطالبة من جامعة محمد بوضياف بولاية المسيلة، وبعد استخدام المعالجة الإحصائية أسفرت نتائج الدراسة من خلال استخدام الحزمة الإحصائية SPSS على ما يلي:

1) لا توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين وجهة الضبط ومهارة حل المشكلات لدى طلبة السنة ثالثة إرشاد وتوجيه.

فهرس الموضـــــــــــــــوعات	رقم الصفحة
– شكر وتقدير.	
– ملخص الدراسة.	
– فهرس المحتويات.	
– مقدمة.	أ
– الفصل الأول : الإطار العام للدراسة.	01
1–1– إشكالية الدراسة.	04
1–2– فرضيات الدراسة.	06
1–3– أهداف الدراسة.	06
1–4– أهمية الدراسة.	06
1–5– مفاهيم ومصطلحات الدراسة.	07
1–6– الدراسات السابقة.	08
– الفصل الثاني: وجهة الضبط(الداخلي–الخارجي).	14
– تمهيد.	15
2–1– نشأة مفهوم مصدر الضبط.	15
2–2– مفهوم الضبط.	16
2–3– النظريات المفسرة لوجهة الضبط.	17
2–4– ابعاد وجهة الضبط.	26
2–5– سمات وجهة الضبط (داخلي خارجي).	28
2–6– مصدر الضبط.	28
– الفصل الثالث: مهارة حل المشكلات.	30
– تمهيد.	31
3–1– نشأة مهارة حل المشكلات.	31
3–2– مفهوم مهارة حل المشكلات.	32
3–2–1– مفهوم المشكلة.	32
3–2–2– تعريف المهارة.	33

3-2-3- تعريف حل المشكلات.	33
3-2-4- تعريف مهارة حل المشكلات.	34
3-3- النظريات المفسرة لمهارة حل المشكلات.	34
3-4- القدرات المكونة لمهارة حل المشكلات.	35
3-5- أنواع المشكلات	36
3-6- خطوات مهارة حل المشكلات	36
3-7- العوامل التي تؤثر على عملية حل المشكلات	37
- الفصل الرابع: منهجية البحث والإجراءات الميدانية	40
- تمهيد	41
4-1- منهجية الدراسة.	41
4-2- مجالات الدراسة.	41
4-2-1- المجال المكاني.	41
4-2-2- المجال البشري.	42
4-2-3- المجال الزمني.	42
4-3- عينة الدراسة.	42
4-4- الأدوات المستخدمة.	42
4-5- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.	43
4-6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.	46
- الفصل الخامس: عرض وتفسير نتائج الدراسة ومناقشتها.	48
5-1- عرض نتائج الدراسة وتحليلها على ضوء الفروض.	49
5-1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.	49
5-1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.	50
5-1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة.	51
5-2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة على ضوء الفروض والإطار النظري.	51
5-2-1-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى.	51
5-2-2-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية.	52

5-2-3-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة.	52
- استنتاج عام للدراسة.	53
- خاتمة.	54
- قائمة المراجع.	56
- المـــلاحق.	60

فهرس الجداول:

فهرس الجداول	رقم الصفحة
جدول رقم (1): يوضح سمات وخصائص ذوي وجهة الضبط (داخلي–خارجي)	28
الجدول رقم (02): يوضح مفتاح تصحيح مقياس وجهة الضبط.	43
جدول رقم (03): يبين معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس وجهة الضبط والدرجة الكلية له.	44
جدول رقم (04): يوضح قيمة معامل ألفا كرومباخ لمقياس وجهة الضبط.	45
جدول رقم (05): يوضح توزيع أبعاد مهارة حل المشكلات	45
الجدول رقم (06):. العلاقة بين وجهة الضبط (داخلي/ خارجي)ومهارة حل المشكلات.	49
جدول رقم (07): يوضح إختبار كا^2 للكشف عن وجهة الضبط السائدة.	50
الجدول رقم (8):. يوضح مستوى مهارة حل المشكلات لدى طلبة سنة ثالثة إرشاد وتوجيه.	51

فهرس الأشكال

فهرس الأشكال	رقم الصفحة
شكل رقم (01) نظرية التعلم الاجتماعي التي انشق منها مفهوم مركز الضبط	21
شكل رقم (02) يوضح تحليل هيدر للفعل أو الحدث السلوكي	23
شكل رقم(03) يوضح العلاقة بين بعدي الاستقرار ومصدر الضبط وتفسيرهما لسببية السلوك	25

مقدمـــــــــة

يسعى الإنسان في حياته إلى تحقيق جملة من أهداف ومن بينها تكوين شخصية سلمية تؤثر وتتأثر بالبيئة الخارجية ذلك قصد تحقيق التكيف الإجتماعي والتوافق النفسي ويعد موضوع الشخصية من بين موضوعات التي شغلت إهتمام العديد من العلماء لدراستها ذلك لما لها من اثر في حياة الفرد بل وحتى الجماعة ويعبر مفهوم وجهة الضبط من بين أحد أهم متغيرات الأساسية لشخصية إذا يساعد على فهم السلوك وتفسيره والتنبؤ به والتحكم فيه وضبطه ونظر لما يحتله هذا المفهوم من أهمية كان من أكثر المواضيع التي لاقت إهتمام الباحثين وعلماء النفس على مختلف إتجهاتهم النظرية لدراسته، فمن خلال اعتقاد الأفراد حول ما يحدث لهم نستطيع الاستنتاج نوع الضبط الذي ينتمون إليه سواء كان ضبط الداخلي والذي يعتقد أصحابه أن التعزيزات الإيجابية التي يحصلون عليها أو النتائج السلبية التي تحدث لهم في حياتهم ترتبط بعوامل ذاتية تتعلق بشخصياتهم مثل الذكاء والمهارة وإلى غيرها على عكس أصحاب ذوي الضبط الخارجي الذين يعزون النتائج السلبية التي تحدث معهم مرتبطة بعوامل خارجية بعيدة عن تحكمهم الشخص مثل الصدفة، أو تدخل الآخرين وقد انبثق مصدر الضبط الداخلي والخارجي من نظرية التعلم الاجتماعي لروتر.

ومن هنا تتجلى أهمية موضوع وجهة الضبط ذلك لما له من أثار في شخصية الفرد وكيفية تصرفه مع المواقف التي تحدث له يعد الطالب الجامعي من نخبة المجتمع الذي يعول عليه من أجل دفع عجلة التنمية قدما اذ يصتدم هذا الأخير مختلفة في حياته ويعتبر أكثر عرضة للمشكلات فيسعى لحلها بمهارة .

ويعد هذه الأخيرة حل المشكلات من الموضوعات التي بدأ الاهتمام بها في بديات القرن العشرين ذلك لما لها أهمية في حياة الفرد بصفة عامة والطالب الجامعي بصفة خاصة كما وأنها ترتبط بقدرات عقلية، ونظرا لأهمية الموضوع وجهة الضبط ومهارة حل المشكلات حاولنا في هذا الموضوع من أجل الكشف عن العلاقة بين وجهة الضبط ومهارة حل المشكلات لدى طلبة السنة الثالثة الإرشاد والتوجيه ولتناول هذا الموضوع جاءت خطة البحث كالتالي:

- الفصل الأول: الذي ينتمي الإطار العام للدراسة.
- الفصل الثاني: تناول وجهة الضبط داخلي و خارجي.
- الفصل الثالث: جاء بعنوان مهارة حل المشكلات.
- الفصل الرابع: تناول منهجية البحث وإجراءات الميدانية.
- الفصل الخامس: تناول عرض نتائج الدراسة ومناقشتها و تفسيرها.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1-1- إشكالية الدراسة.

1-2- فرضيات الدراسة.

1-3- أهمية الدراسة.

1-4- أهدف الدراسة.

1-5- مفاهيم ومصطلحات الدراسة.

1-6- الدراسات السابقة.

1-1- إشكالية الدراسة:

يسعى الإنسان في حياته إلى تكوين شخصية متزنة لكي يستطيع أن يتفاعل مع أبناء مجتمعه ويصبح فردا قادرا على الإنتاج والعطاء، هذا ويتركز اهتمام علماء النفس وعلماء التربية على شخصية ومعرفة محدداتها والعوامل المؤثرة فيها.

ويعد مفهوم وجهة الضبط متغيرة أساسيا من متغيرات الشخصية التي تتعلق بعقيدة الفرد عن أي العوامل هي الأقوى وأكثرا تحكما في النتائج الهامة في حياته، كما يعد من المؤشرات التي تساعد على معرفة وفهم سلوك الفرد ونتيجة هذا السلوك ومدى عزوه لانجازاته وأعماله ونجاحه فيها وفشله سواء على ضوء قدرته أو قدرات الآخرين، ويشير الديب (1989.ص36)إلى أن مفهوم وجهة الضبط من خلال دوره في حياة الفرد الاجتماعية والنفسية حيث أن الفرد يتعامل مع البيئة بصفة ضرورية ويتفاعل مع الضغوط الخارجية مما يدفعه للقيام بالعديد من السلوكات المختلفة التي قد يقبل عليها بالرضى أو لا يرضى عنها ولكن عليه أن يقوم بها مدفوعا بذلك النوع من الضبط الخارجي معتمدا في ذلك على الصدفة والحظ ومساعدة الآخرين ممن يعيشون معه، وكثيرا ما يحاول الفرد أن يتحكم في هذه البيئة بطريقة ذاتية وخاصة بما لديه من جهود وخبرات وقدرات على المثابرة والانجاز تمكنه من الضبط الذاتي،ولكل فرد طريقته في ضبط بيئته والسيطرة عليها وقد انبثق مفهوم وجهة الضبط من الإطار العام لنظرية التعلم الاجتماعي والتي بلورها كل من ألبرت بندورا وجوليان روتر ويفسر هذا الأخير وجهة الضبط بأنها إدراك الفرد بأن التعزيز الذي يحصل عليه يعتمد على عوامل خارجية أو الفرص أو القدرات فإنه يكن ذو وجهة ضبط خارجية أما إذا أرجع الفرد نتائج سلوكه إلى أفعاله يعتبر ذا وجهة ضبط داخلية وتنشأ هذه الاتجاهية في سلوك بناء على عمليات التعلم السلوكية التي تحدث في أوساط الاجتماعية فالفرد يستجيب بالسلوك الذي يعلم أنه سوف يؤدي إلى درجة الإشباع في موقف معين بالتدرج تنشأ لدى الفرد مجموعة من الدوافع والحاجات المتمايزة إذ أن حدوث سلوك سوف يؤدي إلى صدق أو إشباع معين وعلى رغبة قيمة الإشباع بالنسبة له وعلى القوة النسبية لإمكانيات السلوك الأخرى في نفس الوقت (رشاد 1991، ص 328) فقد نجد اختلاف بين الأفراد في إدراكهم لنفس الموقف باختلاف نوعية التمركز لوجهة الضبط أشارت دراسة (بوليف أمال 2010) كما أن مركز ضبط يختلف باختلاف التخصص الجامعي بين طلبة العلوم الاجتماعية و العلوم

الطبية الذين يميلون أكثر للضبط الداخلي كما أشارت دراسة (حليتيم مباركة 2018) إلا أنه توجد علاقة بين وجهة الضبط ومهارات التفكير الميتامعرفي لدى طلبة علم النفس وتعتبر مرحلة التعليم الجامعي من المراحل التي

تواجه فيها الطلبة جملة من المشاكل التي يسعى لحلها بمهارة تعتبر هذه الأخير أداء مهمة ما أو نشاط معين بصورة فمهارة حل المشكلات تزيد من قدرة الفرد على التكيف داخل الوسط الذي يعيش فيه منفعة، وبالأساليب والإجراءات الملائمة وبطريقة صحيحة أو هي التمكن من إنجاز مهمة معينة بكيفية محددة وبدقة متناهية وسرعة في التنفيذ (هند.2014،ص1) فهو يتعرض للكثير من الأحداث والمواقف التي يتحتم عليه فيها إعادة النظر في اتخاذ قراراته بشكل صائب من خلال التفكير السليم ولقد أشار كل من الباحثين (كروليك و رودنيك) لمهارة حل مشكلات بأنها عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات من الأجل الاستجابة لمتطلبات الموقف بين مألوفا له وتكون الاستجابة بمباشرة العمل ما يستهدف حل التناقض أو الغموض الذي يتضمنه الموقف (مصعب،ص32) كما أن مهارة حل المشكلات ترتبط بجملة من المتغيرات العقلية والشخصية فقد أشارت دراسة المسعود والى 2016. إلى أنه هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الانتباه ومهارة حل المشكلات لدى عينة من التلاميذ السنة الرابعة متوسط ولقد تركز الاهتمام على موضوع مهارة حل المشكلات في بداية القرن العشرين من خلال أهم أعمال العديد من علماء النفس أمثال ثورندايك وكوهلر ثم تواصل الاهتمام بهذا الموضوع لأنه يشكل جانبا رئيسيا من المهمات المدرسية التي يتعرض لها (عبلة بن عثمان 2017،ص62) ويرى جيهولي 1989 أن مهارة حل المشكلات عبارة عن نظام يتكون من قاعدة معرفية تحتوي على معارف ومعلومات حول مشكلة ثم تحويل هذه المعرفة إلى طرائق و أساليب ومن ثم خطة عمل الاختيار أنسب لحل وتقيم هذه الطريقة في النهاية (عمل بن عثمان 2017،ص67) فقد أشارت دراسة عبلة بن عثمان 2017 أنه توجد علاقة إرتباطية بين تفكير الميتامعرفي ومهارة حل المشكلات لدى تلاميذ سنة ثانية من التعليم الثانوي.

ومما قد تم ذكر سلفا فإن لكل فرد طريقته في ضبط بيئة والسيطرة عليها سواء كان ذلك داخليا " ضبط داخلي " أو خارجيا " ضبط خارجي " وقد شمل عملية السيطرة القدرة والمهارات في تجاوز العقبات وحل المشكلات ومن هنا تتبلور إشكالية بحثنا فيما إذا كانت هناك علاقة بين وجه الضبط ومهارة حل المشكلات لدى الطلبة سنة ثالثة توجيه وإرشاد. وقد تحددت في التساؤل العام:

هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين وجهة الضبط ومهارة حل المشكلات لدى طلبة سنة ثالثة توجيه والإرشاد؟.

أسئلة فرعية:

- ما مستوى مهارة حل المشكلات طلبة سنة ثالثة توجيه وإرشاد؟.

- ما وجهة الضبط السائدة لدى طلبة سنة ثالثة توجيه وإرشاد خارجية؟.

1-2- الفرضيات:

- توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين وجهة الضبط ومهارة حل المشكلات لدى طلبة سنة ثالثة توجيه وإرشاد.
- مستوى مهارة حل مشكلات لدى طلبة سنة ثالثة توجيه وإرشاد متوسطة.
- وجهة الضبط السائدة لدى طلبة سنة ثالثة توجيه وإرشاد خارجية.

1-3- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- الكشف على العلاقة بين وجهة الضبط ومهارة حل المشكلات لدى طلبة سنة ثالثة توجيه وإرشاد.
- الكشف على مستوى مهارة حل المشكلات لدى طلبة سنة ثالثة توجيه وإرشاد
- الكشف على نوع الضبط السائد لدى طلبة سنة ثالثة توجيه وإرشاد.

1-4- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في تناولها لمتغير مركز الضبط وعلاقتها بمهارة حل المشكلات

- المساهمة في إثراء التراث العلمي حول موضوع "وجهة الضبط وعلاقتها بمهارة حل مشكلات لدى طلبة سنة ثالثة توجيه وإرشاد حيث يتوقع من خلال الإطار النظري للدراسة ونتائجها إفادة الباحثين والعاملين في المجال التربوي
- وترجع أهمتها في أهمية عينة الدراسة " طلبة سنة ثالثة توجيه وإرشاد باعتبارهم فئة مهمة في المجتمع لأنهم يمثلون النخبة ويعول عليهم من أجل دفع عجلة التنمية قدما.
- كما وتكمن أهميتها في الاستفادة من نتائج الدراسة كنقطة لانطلاق بحوث أخرى في هذا المجال لعينات مختلفة.

1-5- مفاهيم ومصطلحات الدراسة:

1-5-1- تحديد مفاهيم الدراسة.

1-5-1-1- وجهة الضبط.

أ- وجهة الضبط الداخلية:

هو إعتقاد أن الأحداث المهمة التي تحث في حياته سواء كانت إيجابية أو سلبية هي من صنع يده ولا دخل للقدر أو الصدفة والأشخاص في ذلك.

ب- وجهة الضبط الخارجي

هو إعتقاد الفرد أن الأحداث المهمة والسيئة التي تحث له هي بفعل فاعل أي نتيجة للصدفة أو القدرة وغيره.

ج- تعرف وجهة الضبط إجرائيا:

الدرجة الكلية التي يتحصل عليها الطالب على الضوء إستجابة على فقرات مقياس و جهة الضبط المعد لهذا الغرض.

1-5-1-2- تعريف مهارة حل المشكلات:

هي تلك المهارة التي تستخدم في تحليل ووضع استراتيجيات تهدف إلى حل سؤال صعب أو موقف معقد أو مشكلة تعيق التقدم في جانب من جوانب الحياة "سعادة(2013،ص25).

أ- تعريف مهارة حل المشكلات إجرائيا:

هي الدرجة الكلية التي يتحصل عليها الطالب على ضوء استجابة على فقرات استبيان مهارة حل المشكلات المعدة لهذا الغرض.

1-6- الدراسات السابقة

- **تمهيد:**

- تنوعت الدراسات التي تناولت موضوعي وجهة الضبط و مهارة حل المشكلات بشكل عام من حيث العينة والأهداف والمتغيرات التي إرتبط بها كل موضوع وقد قسمنا هذا الجزء من الدراسة إلى قسمين حتى يسهل أخذ الفائدة منها على النحو التالي:
- – دراسات تناولت وجهة الضبط.
- دراسات تناولت مهارة حل المشكلات

أولا: دراسات تناولت وجهة الضبط:

دراسة إبتسام بنت هادي أحمد العفاري 2011 بعنوان: العلاقة بين وجهة الضبط وعوامل الكبرى في الشخصية " وهدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين وجهة الضبط وعوامل الكبرى في الشخصية لدى عينة من الطلبة قوامها (874) طلبة من مختلف شخصيات الجامعية، وتم تطبيق مقياس وجهة الضبط الداخلي والخارجي إعداد علاء الدين كفافي (1982) ومقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية إعداد عبد الله الرويتع (2008)، وذلك باستخدام المنهج الوصفي وللتحقق من فروض الدراسة تم استخدام معامل إرتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين المتغيرين، واختبارها لمعرفة الفروق، توصلت الباحثة إلى النتائج المتمثلة في تبرع وجهة الضبط الداخلي بين الطالبات بنسبة 51.3/ ووجود علاقة ارتباطية ودالة إحصائية بين وجهة الضبط والعوامل الكبرى في الشخصية (العصابية، الانبساطية، الثقافي، الوداعة، الانفتاح على الخبرة، لدى عينة الدراسة) (إبتسام بنت هادي، بنت أحمد العفاري 2011 ص1).

ثانيا: دراسة محمد سليمان بن خالد 2009

جاءت بعنوان مركز الضبط وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية، هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مركز الضبط ومستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة البيت تبعا لمتغيرات الجنس (ذكر،أنثى) والمستوى الدراسي (بكالوريس–دراسة عليا) ومستوى التحصيل الأكاديمي المتدني–مرتفع، وإفترضت هذه الدراسة على عينة قومها ل 180 طالب وطالبة باستخدام المنهج الوصفي ولتحديد مركز الضبط لدى الطلبة استخدام الباحث مقياس روتر، أما التحصيل الأكاديمي للطلبة فتم

الحصول عليه من خلال دائرة القبول والتسجيل في الجامعة، ولدى إجراء التحاليل الإحصائي للبيانات أظهرت النتائج تفوق أفراد العينة الدراسة في مركز الضبط الخارجي كما دلت على عدم وجود علاقة بين التحصيل الأكاديمي حسب الجنس بينما في المستوى الدراسي كانت العلاقة دالة لصالح طلبة البكالوريس، كما أظهرت النتائج أيضا عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية من مركز الضبط (دخلي و الخارجي) أو كل من مستوى التحصيل الأكاديمي ((مرتفع متدني) أو الجنس (ذكر و أنثى) أو المستوى الدراسي (بكالوريس-دراسات عليا) محمد سليمان بني خالد 2009، ص 49)

ثالثا: دراسة جابر وكفافي: 1987

والتي جاءت تحت عنوان "وجهة الضبط وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية (تقدير الذات، تقبل الذات، مفهوم الذات، الأكاديمي، الدافعية للإنجاز، قوة الأنا والميل إلى المعايير الاجتماعية)" وشملت عينة البحث أربعة مجموعات فرعية من طلاب وطالبات المرحلة الجامعية وطلاب وطالبات المرحلة الثانوية بلغت(3240،12231) على التوالي، واستخدم المنهج الوصفي، ولجمع البيانات حول هذه الدراسة استخدم الباحثان عدة مقاييس، منها مقياس وجهة الضبط الذي وضعه روتر، ومقياس دافعية الإنجاز وقوة الأنا ومقياس الميل إلى المعايير الإجتماعية الذي وضعه دوجلاس لروان وبعد تحليل البيانات الإحصائية أظهرت نتائج الدراسة أن ذوي الضبط الداخلي كانوا أكثر تقبلا "لذواتهم وأكثر ثقة وأكثر قرب من الواقع في تكوين مفهوم الذات الأكاديمي (جابر و كفافي في 1987 ص 406-370)

– تعقيب على الدراسات التي تناولت وجهة الضبط:

- تعددت تسميات متغير وجهة الضبط، كمركز الضبط، مصدر الضبط و موضوع الضبط.
- قد تناولت موضوع وجهة الضبط دراسة إبتسام بنت هادي أحمد العقاري فقد ربطتها بالعوامل الكبرى في الشخصية.
- أما دراسة محمد سليمان بني خالد فقد ربطها بالتحصيل الأكاديمي.
- أما دراسة جابر و كفافي فقد ربطها ببعض المتغيرات النفسية (تقديم الذات وتقبل الذات، مفهوم الذات الأكاديمي، الدافعية للإنجاز، قوة الأنا والميل إلى المعايير الاجتماعية)
- وقد تنوعت العينات بتنوع الدراسات ففي إبتسام بنت هادي أحمد العقاري كانت على عينة من الطلبة قوامها (874) طالبة من مختلف تخصصات الجامعة أو في دراسة محمد سليمان بني خالد فقد شملت العينة

على طلبة الجامعة وإقتصرت هذه الدراسة على عينة قوامها (180) طالب وطالبة، أما دراسة جابر كفافي والتي شملت على عينة البحث أربعة مجموعات فرعية من الطلاب والطالبات لمرحلة الثانوية فقد بلغت (3240، 12231) طالبا وطالبة.

- أما العينة الدراسية الحالية فقد كانت عشوائية بسيطة شملت طلاب جامعة محمد بوضياف السنة الثالثة تخصص إرشاد وتوجيه
- كما اختلفت الأدوات المستخدمة، فهناك من استخدم مقياس روتر لضبط (داخلي- خارجي) وهو المقياس المستخدم في أغلب الدراسات والذي تم إستخدامه في الدراسة الحالية.
- أما فيما يخص المنهج فقد كانت الدراسات السابقة وصفية، وهو منهج الدراسة الحالية.- كما يتضح أيضا التنوع في الأساليب الإحصائية في جميع الدراسات فتم إستخدام المتوسط ومعامل الإرتباط بيرسون و اختبار ألفاكرونباخ ، الحسابي
- فيما يخص دراسة إبتسام بنت هادي أحمد العفاري فقد توصلت الباحثة إلى النتائج المتمثلة في شيوع وجهة الضبط الداخلي بين الطالبات بنسبة(51.3/) ووجود علاقة إرتباطية ودالة إحصائية بين وجهة الضبط والعوامل الكبرى في الشخصية العصابية، الإنبساطية، الثقافي، الوداعة، الإنفتاح على الخبرة لدى العينة الدراسية.
- أما دراسة محمد سليمان بني خالد: فقد ظهرت النتائج تفوق أفراد العينة الدراسة في مركز الضبط الخارجي كما دلت على عدم وجود علاقة دلالة إحصائية بين مركز الضبط والتحصيل الأكاديمي حسب الجنس بينما في المستوى الدراسي كانت العلاقة دالة لصالح طلبة البكالوريس، كما أظهرت النتائج أيضا عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط (داخلي وخارجي) وكل من مستوى التحصيل الأكاديمي (مرتفع- متدني) أو الجنس (ذكر- أنثى) أو مستوى التحصيل (بكالوريا+دراسات عليا)
- أما دراسة جابر و كفافي فقد أظهرت أن ذوي الضبط الداخلي كانوا أكثر تقبلا لذواتهم وأكثر ثقة وأكثر قرب من الواقع في تكوين مفهوم الذات الأكاديمي.

دراسة تناولت مهارة حل المشكلات:

مرزوقي سميرة 1015:

تحت عنوان: إستراتيجية حل المشكلات لدى طلبة علم النفس بهدف التعرف على استراتيجيات حل المشكلات لدى طلبة علم النفس العاملين وقد تحددت هذه الدراسة بحدود بشرية وزمنية ومكانية حيث تم تطبيق أدوات الدراسة خلال (2014-2015) بجامعة محمد بوضياف بولاية المسيلة وشملت عينة الدراسة طلبة علم النفس العاملين وعددهم 51 طالب و استخدم المنهج الوصفي للإجابة على تساؤلات الدراسة المطروحة والفرضيات كما تم تطبيق مقياس حل المشكلات المطور من طرف باحثين Heappnertet pateroi عرب من طرف فتحي جروان حيث استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية المتمثلة في المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري و الإختبار التائي لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين غير متساويتين وتحليل التباين الأحادي وقد تم التوصل إلى أن طلبة علم النفس العاملين يملكون درجة عالية في إستخادم إستراتيجيات حل المشكلات ولا توجد فروق دالة إحصائيات طلبة علم النفس العاملين في حل المشكلات تعزى لمتغير النوع أو طبيعة العمل أو السن أو الحالة الإجتماعية: (مرزوقي سميرة، 2015،ص 2)

دراسة محالي ججيقة (2011):

تحت عنوان: مهارة حل المشكلات وعلاقتها بالتوافق الدراسي بهدف معرفة العلاقة بينهم وقد تحددت هذه الدراسة بحدود بشرية وزمنية ومكانية حيث تم تطبيق أدوات الدراسة في 2011 بثانويتي إسماعيل علي و 20 أوت بمدينة تيزي وزو، وشملت عينة الدراسة تلاميذ شعبة علوم تجريبية وعددهم (150) تلميذ واستخدم المنهج الوصفي للإجابة على تساؤلات الدراسة المطروحة والفرضيات كما تم تطبيق مقياس مهارة حل المشكلات ومقياس التوافق الدراسي، وقد تم التوصل إلى:

عدم وجود فروق بين الجنسين في مهارة حل المشكلات ووجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي وعدم وجود فروق في التوافق الدراسي بين الجنسين (مسعود والي، 2015، 10-17).

دراسة منصور غسان (2005):

تحت عنوان أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بينهما وتكونت عينة الدراسة من 100 تلميذ وتلميذة من مدارس مدينة دمشق الرسمية وتم استخدام مقياس حل المشكلات، وتم التوصل إلى أنه ليس هناك علاقة بين بعض أساليب التفكير (التركيبي، النموذجي، التحليلي) لدى أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) وتوجد علاقة بين بعض أساليب التفكير (العلمي، الواقعي) لدى أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس (مسعود والي،2015/،ص 23).

– التعليق على الدراسات التي تناولت مهارة حل المشكلات:

- تناول موضوع حل المشكلات مرزوقي سميرة
- أما دراسة محالي جقيقة فقد ربطت مهارة حل المشكلات بالتوافق الدراسي.
- أما دراسة المنصور عنان فقد ربطتها بأساليب التفكير .

وقد تنوعت العينات بتنوع الدراسات ففي دراسة مرزوقي سميرة فقد احتوت العينة على طلبة علم النفس وعددهم 51 طالب وفي دراسة محالي جقيقة كانت على عينة من تلاميذ الطور الثانوي قوامها 150 تلميذ أما دراسة المنصور عنان والتي شملت عينته 100 تلميذ

أما عينة الدراسة الحالية فقد كانت عشوائية بسيطة شملت طلاب جامعة محمد بوضياف المسيلة تخصص السنة الثالثة توجيه وإرشاد.

- كما اختلفت الأدوات المستخدمة فهناك من استخدم مقياس مهارة حل المشكلات وهو المستخدم في أغلب الدراسات والذي تم إستخدامه في الدراسة الحالية:
- أما فيما يخص المنهج فقد كانت كل الدراسات السابقة وصفية وهو منهج الدراسة الحالية.
- كما يتضح أيضا التنوع في الأساليب الإحصائية في جميع الدراسات فقد أستخدم المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري ومعامل الإرتباط بيرسون.
- أما فيما يخص نتائج الدراسات التي تناولت متغير مهارة حل المشكلات وربطتها بمتغيرات مختلفة فقد توصلت إلى ما يلي:

- فيما يخص نتائج دراسة مرزوقي سميرة فقد تم التوصل إلى أن طلبة علم النفس العاملين يملكون درجة عالية في إستخدام إستراتيجيات حل المشكلات ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين طلبة علم النفس العاملين في حل المشكلات تعزى لمتغير النوع أو طبيعة العمل أو السن أو الحالة الإجتماعية.
- أما دراسة محالي جحيقة فقد تم التوصل إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مهارة حل المشكلات ووجود فروق بين مرتفعي و منخفضي التحصيل الدراسي لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي.
- أما دراسة المنصور عنان فقد تم التوصل إلى أنه توجد علاقة بين بعض أساليب التفكير (العلمي، الواقعي) لدى أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس ولا توجد علاقة بين بعض أساليب التفكير (التركيبي، النموذجي، التحليلي) لدى أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس.

الفصل الثاني: وجهة الضبط (الداخلي / الخارجي).

2-1- نشأة مفهوم مصدر الضبط.

2-2- مفهوم الضبط.

2-3- النظريات المفسرة لوجهة الضبط.

2-4- أبعاد وجهة الضبط.

2-5- سمات وجهة الضبط (الداخلي / الخارجي).

2-6- مصدر وجهة الضبط.

– تمهيد:

ينظر إلى وجهة الضبط على أنها بعد أو سمة شخصية، ويمكن اعتبرها أحد المتغيرات التي تساهم في فهم سلوك معين للفرد، نحوي الآخرين والموضوعات المختلفة.ينظر علماء النفس والمهتمون بنظرية التعلم الاجتماعي التي انبثق منها هذا المفهوم والذي صيغ من قبل جوليان.روتر(1966) J.B.Retterفي الستينات من القرن العشرين، على أن الفرد يحمل العديد من التوقعات والمعتقدات، يحدد من خلالها ما إذا كانت نتائج الأحداث التي في حياتهم تعود إلى عوامل خارجية وبعيد عن تحكمه الشخصي أو تعتمد على سلوكه وضبطه الشخصي. بناء على هذا الاعتقاد قسم روتر مصدر الضبط إلى:مصدر ضبط خارجي ومصدر ضبط داخلي.

ولتفسير هذه الفروق بين الافراد في إدراكهم للجهة المسؤولة عن نتائج أعمالهم.

2-1- نشأة مفهوم وجهة الضبط:

نشأ مفهوم مصدر الضبط في منتصف الخمسينات مرتبطا بنظرية التعلم الاجتماعي (Social Learning theory) حيث قدم روتر (1954) المبادئ الأساسية للنظرية في كتابه التعلم الاجتماعي وعلم النفس الإكلينيكي، بعد جهود كبيرة قام بها هو وزملاءه، حيث ترى هذه النظرية أننا نختلف بإمكانية السلوك والتوقعات والتدعيمات والمواقف السلوكية.

ثم أعيدت صياغة النظرية عام (1972) من قبل روتر وجانس وفارس (Rotter، phares ،Chance) في كتابهم "تطبيقات نظرية التعلم الاجتماعي للشخصية" بإدخال بعض التعديلات القائمة على أساس أبحاث ودراسات تجريبية بحيث أصبحت النظرية اكثر شمولا لميادين الحياة المختلة.

أما مركز الضبط (focus of control) فقد تعددت الترجمات العربية له، إذ ترجم إلى (مركز الضبط، وجهة الضبط، موضع الضبط، ...الخ).

ويستمد هذا المفهوم جذوره من الأصول الأسرية والاجتماعية للفرد حيث تؤثر الأسرة بصورة قوية على مركز الضبط، فيرتبط القبول الوالدي بتشجيع الوالدين وتعظيمهم لأولادهم بتميزهم بضبط داخلي كذلك ارتبط السلوك الوالدي غير المتسق بتكوين أطفال ذوي ضبط خارجي(**شهرزاد محمد شهاب موسى، 2009، ص57**)،بينما يرى الأطفال ذوو لضبط الداخلي بأنهم أكثر اتساقا في أحكامهم مع طبيعة السوك المناسب فأباء

ذوي الضبط الداخلي يشجعون الاستقلال لديهم بينما ينمي أباء الأطفال ذوي الضبط الخارجي كلا من الاعتماد والعدوانية في أبنائهم.

ويعد روتر (Rotter) صاحب الفضل في ابراز هذا المفهوم حيث قدمه في نسق متكامل يستند فيه إلى مدرستين هما: المدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية، حيث يسلم روتر في نظريته بأولوية التعزيز في توجيه السلوك وتشكيله إلا أنه يرى أن تأثير التعزيز يعتمد على إدراك الفرد لوجود علاقة بين التعزيز الذي ناله وبين ما قام به من سلوك، ومن هنا عد مركز الضبط أحد أبعاد الشخصية الذي يختلف فيه الافراد، فمنهم من يربط التعزيز الذي يناله والسوك الذي يقوم به شخصيا ويستحق عليه هذا التعزيز.

وقد قام كل من فارس وجيمس (James،Phares) بتطوره ليمثل موضعا هاما في دراسات الشخصية وبالتالي ينظر الى مركز الضبط بوصفه متغيرا أساسيا من متغيرات الشخصية، يتعلق بعقيدة الفرد في أي العوامل هو الأقوى والأكثر تحكما في النتائج الهامة في حياته: العوامل الذاتية من مهرات وقدرات وكفاءة، أم العوامل الخارجية من صدفة وحظ وقدر.

ويشير روتر إلى أنه من الخطأ أن نفترض أن كل الأشياء الجيدة تميز الأشخاص ذوي الضبط الخارجي.(**شهرزاد محمد شهاب موسى،2009، ص58**)

2-2- مفهوم الضبط:

تعددت تسميات وترجمات (فرنسية) إلى اللغة العربية حيث يعبر عنه مصدر الضبط ومركز الضبط ويشير إليه بوجهة الضبط (حنان ضيف،2015،ص15)

ويعتبر هذا المفهوم عنصر أساسيا في نظرية التعلم الإجتماعي التي جاء بهاج وليان جوليان روتر (Rotter) في 1954 كما يعد متغيرات الشخصية ويرتبط بالتوقعات عامة للفرد حول قدرته على ضبط التعزيزات في حياته (بوطاوي،2005،ص54)

1- يشير لفكورت:

الى أن مركز الضبط يعد بعدا من أبعاد الشخصية، ويؤثر في العديد من أنواع السلوك، وأن الإعتقاد لدى فرد بأنه يستطيع التحكم وسيطرة في أموره الخاصة والعامة يسمع له بأنه يتمتع بحياته دون الضغوط ومن ثم يمكنه التوافق مع البيئة والعيش فيها (خولة توابي أحمد، 2014،ص23)

2- **يأتي تعريف ووريل** وستيل ويل الذان يتفيقان على أن مركز الضبط: يصف التوقع العام حول مجهود الفرد مهارته في النجاح والتوقف (أيلاس محمد، 2017،ص5)

3- **مفهوم صلاح الدين أبو ناهية**: (1985) (من منظور أن واجهة الضبط متغير متعدد أبعاد) حيث يقول:

أ- **الضبط الشخصي (داخلي)**

يعني إعتقاد الفرد بأنه يستطيع أن يقرر الأحداث (الإيجابية و السلبية) في بيئة (وعالمه الخاص وأن هذه الأحداث نتيجة منطقية الأعمال التي يقوم بها، كما يسير إلى شعوره بالتمكن و الفعالية للسيطرة على بيئته وإعتقاد بأن هناك عمل وإنصاف في البيئة المحيطة بحيث يقبل المسؤولية عن الأحداث في بيئته.

ب- الضبط الخارجي

(عن طريق الأخرين الأقرباء) ويعني الإعتقاد الفرد بأن أصحاب النفوذ والسلطة يتحكمون في مصيره ويقررون الأحداث في بيئته وأعماله الشخصية ويشعر بالعجز وضعف المسؤولية الشخصية عن نتائج أفعال الخاصة

2-3- النظريات المفسرة لوجهة الضبط:

2-3-1- نظرية التعلم الاجتماعي:

يعد روتر (Rotter) صاحب الفضل في ابراز مفهوم وجهة الضبط حيث قدمه في نسق نظري متكامل استند فيه الى مدرستين هما المدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية والمتمثلة في نظرية التعلم الاجتماعي، حيث يسلم روتر في نظريته بأولوية التعزيز في توجيه السلوك وتشكيله، إلا أنه يرى أن تأثير التعزيز يعتمد على إدراك الفرد لوجود علاقة بين التعزيز الذي ناله وبين ما قام به من سلوك. (**شهرزاد محمد شهاب موسى، 2009، ص58**)

واستند روتر في طرحه لهاذ المفهوم الى افتراض مفاده أن الافراد تنمو لديهم توقعات عامة تبعا لمدى استطاعتهم التحكم في الاحداث البيئية، حيث يوجد افراد يدركون أن أفعالهم وطريقة عملهم وخصائصهم الشخصية الدائمة نسبيا تؤثر في شكل معيشتهم وطريقتها.

كما استند أيضا بصفته عيادي الى النتائج التي حصل عليها من عمليات العلاج النفسي للمرضى، وضما نتائج الدراسات حول عمليات تعلم الأداء والإنطفاء، فالتحليل العيادي للمرضى بين أن هناك من يكتسبون من

التجارب الجديدة ويغيرون سلوكهم بينما آخرون لا يتأثرون بها ويهملونها ويرجعون أسباب حالتهم إلى الحظ والصدفة أو الآخرين. (**بشير معمرية،2009، ص6**)

وبدأت نظرية التعلم الاجتماعي تأخذ شكلها الحالي في أواخر الاربعينات واوائل الخمسينات وهي ثمرة جهد جماعي قام به مؤسس النظرية 'جوليان بي روترJulian B.Rotter' رفقة مجموعة من الطلبة في الدراسات العليا. (**إبراهيم بوزيد،2009، ص35**)

وتواتر استخدام مفهوم "مصدر الضبط" بين طلبة روتر، إلا أن المصطلح الأكثر شيوعا هو "مصدر الضبط للسلوك" والذي يشير غالبا إلى إدراك الفرد لمصدر الضبط للسلوك والأداء. وكان روتر يتخذ مصطلح "الضبط الداخلي-الخارجي للتعزيز" بدل من مصطلح "مصدر الضبط" لأن التعزيز في هذه النظرية 'كم يرى روتر' ليس كم في النظريات السلوكية الميكانيكية، ولكنه يعتمد على ما إذا كان الفرد يدرك أن هناك علاقة سببية بين سلوكه والثواب الذي يحصل عليه ام لا يوجد هناك علاقة (**بشير معمرية،2009، ص6-7**)

وبتالي توجهت جهود الجميع في منتصف الخمسينات بصدور كتاب روتر "التعلم الاجتماعي وعلم النفس العيادي" عام 1954م ويعد هذا الكتاب بمثابة الإعلان العلمي عن ميلاد هذه النظرية. (**إبراهيم بوزيد،2009، ص35**)

وقد جمعت وانتقت نظرية التعلم الاجتماعي لروتر من اتجاهات مختلفة في علم النفس (السلوكية، المعرفية، الدافعي، الشخصي وكذلك نظرية المواقف) ويمكن تبين ذلك من خلال ما يلي:

2-3-2- الاتجاه السلوكي:

على الرغم من أن نظرية التعلم الاجتماعي كانت كاتجاه ناقد لتطرف المدرسة السلوكية الميكانيكية في تفسير السلوك الإنساني للتعلم، إلا أن روتر استفادة من مفاهيمها كالمثير والاستجابة والتعزيز وفسرها وفق ما يتفق واتجاهه المعرفي والاجتماعي.

واستخدمت نظرية التعلم الاجتماعي ما يسمى عند روتر بقانون الأثر الامبريقي او (السلوك الواقعي المباشر)، فيسعى الإنسان إلى الهدف، يعني أنه يتوقع أنه معززا وهو ما يتوافق مع التفسير الذي قدمه سكنر، الذي يرى أن الحدث يمكنه أن يزيد من احتمال الاستجابة التي أنتجته، والظاهر أن روتر لم يكتفي بفكرة التعزيز فقط بل انه ربط بين التعزيز والتوقف (**بشير معمرية،2009، ص14-15**)

2-3-3- الاتجاه المعرفي:

يمثل كل من التعزيز والتوقع نقطتين أساسيتين يشيران إلى آثر كل من النظرية السلوكية والنظرية المعرفية، وهنا نظرية التعلم الاجتماعي ربطت بين هذين المفهومين للتعزيز والتوقع.

والارتباط أو التوافق بين التعزيز والتوقع يزيد من درجة التنبؤ بنتائج السلوك التي تعبر عن حاجات معينة بحيث أن التعزيز يعبر عن رغبة الفرد ودرجة تفضيله في حصول تعزيز ما دون غيره، وأن التوقع هو الاحتمالية التي يضعها الفرد بأن التعزيز سيحدث كوظيفة للسلوك المحدد الذي سيقوم به.(**إبراهيم بوزيد،2009، ص37**)

2-3-4- الاتجاه الدينامي:

تأثر روتر بالسيكولوجي التحليلي آدلر من خلال علاقاته الشخصية، والذي يرى أن العوامل والسياقات الاجتماعية هي المحددات الهامة للسلوك وبما أن الإنسان كائن اجتماعي في أساسه فإنه تحركه الدوافع الاجتماعية كالتفوق والسيطرة بحيث يكتسب أسلوبا للحياة يغلب عليه الطابع الاجتماعي. (**إبراهيم يوزيد،2009، ص38**)

وبهذا نستخلص أن نظرية التعلم الاجتماعي قائمة على عدة اتجاهات متكاملة تستند فيها على أهم ما يحتويه كل اتجاه سواء كان سلوكيا أو معرفيا واجتماعية مفسرة بذلك سلوك الإنسان الذي يعد نسق متكامل ومشكلا ذو ابعاد نفسية واجتماعية وسلوكية ومعرفية وبهذا تكون نظرية التعلم الاجتماعي استفادت بشكل كبير من هذه الاتجاهات.

2-3-5- نظرية التعلم الاجتماعي لروتر:

تقوم نظرية التعلم الاجتماعي على جملة افتراضات أساسية منها:

-ان الشخصية يتم تعلمها على أساس تفاعل الفرد وبيئته المدركة ذات المعنى أي أن الكثير من السلوك يحدث في بيئة مليئة بالمعاني من خلال التفاعل الاجتماعيمع الاخرين.

- وحدة الشخصية: تعني أن خبرات الشخص وتفاعله مع بيئته ذو معنى إذ يؤثر كل منها في الأخرى فالخبرات الجديدة تعد وظائف جزئية مكتسبة سابقة لتجارب جديدة، وأن السلوك الإنساني يميل إلى استقرار أكبر مع العمر بفضل قدرة الإنسان على تفسير المواقف الجديدة واعطائها المعنى في ضوء خبرته السابقة.

– طبيعة الدوافع: حيث تؤكد نظرية التعلم الاجتماعي للشخصية على أن للسلوك صفة اتجاهية أي أنه موجه نحو هدف، فالفرد يستجيب بالطريقة التي ستؤدي به الى أعظم اشباع ممكن من موقف معين.

– حدوث سلوك مالا يرتبط بطبيعة الهدف بل يتوقع الشخص أن هذه الأهداف ستتحقق.

– ويختلف الأفراد بالدرجة التي يقيمون بها للتعزيزات المختلفة تبعا للأهداف أو الحاجات أو بتأثر تلك التقسيمات بتعزيزات مكتسبة أثناء حياة الفرد(**شهرزاد محمد شهاب موسى، 2009,ص59**).

وبالتالي فإن الفرضيات سابقة الذكر تقدم لنا ما بنى عليه روتر في نظريته من أهم التصورات والمبادئ العامة والتي من خلالها حاول وضع تصور شامل يحكم سلوك الفرد في إطار تفاعلي، دينامي شخصي متداخل.

2-3-5-1- المفاهيم الأساسية للنظرية:

1-إمكانية السلوك (behavior potential)

يعرفه روتر بأنه القدرة الكامنة لأي سلوك يحدث في أي وقت من المواقف أو في أكثر من موقف ويشير الى احتمال قيام الإنسان بالاستجابة بطريقة ما مقارنة بأنماط السلوك البديلة المتاحة.

إن مفهوم السلوك المستخدم هنا مفهوم واسع يتضمن أي فعل لفرد ينطوي على استجابة لحالة مؤثرة سواء كان بالإمكانملاحظة تلك الاستجابة وقياسها بصورة مباشرة. (شهرزاد شهاب موسى،2009، ص59-60)

وإمكانية السلوك تحدد بفعل التوقعات وقيمة. (**إبراهيم بوزيد،2009، ص43**)

2-التوقع (exrectatiom):

يعرفه روتر بأنه "الاحتمالية المرجوة لدى الفرد بأن تعزيز المعين سوف يحدث كوظيفة لسلوك معين يصدر عنه في موقف أو مواقف معينة ".(**إبراهيم بوزيد،2009،ص44**)

والملاحظ أن التوقع يكون مستقلا عن قيمة التعزيز،وقد وصف التوقع على أنه مفهوم ذاتي أو احتمال ذاتي subjective probability، كما ذهب إلى ذلك Levin الذي شدد على الطبيعة الذاتية للتوقع ووصف على انه مفهوم موضوعي objectiveكما ذهب الى ذلك Brunswik 1951 بحيث يتقرر التوقع تبعا للأحداث الماضية. (**صلاح الدين محمد أبو ناهية، 1991، ص284**)

فالتلاميذ الذين يملك قدرة حسابية عالية في الرياضيات، يتوقع أن يتحصل على نتائج جيدة في هذه المادة.

3- قيمة التعزيز (Reiforcement Value):

ويقصد بها درجة تفضيل الفرد لحدوث تعزيز معين، إذا كانت إمكانية الحدوث لكل البدائل الأخرى متساوية. (**خولة تواتي احمد، 2014/2013، ص25**)

والقيمة التعزيزية مثلها مثل التوقعات مربوطة بمعززات مختلفة مبنية على خبرات ماضية، وخارج هذه الترابطات تتشكل توقعات المستقبل، ما يعني علاقة بين القيمة التعزيزية والنتيجة المتوقعة. (**ناريمان عينة، 2017، ص44**).

فالطالب الذي تحصل على نتائج جيدة في مسيرته الدراسية يتوقع أن تعطى له منحة تمكنه من الدراسة في الخارج.

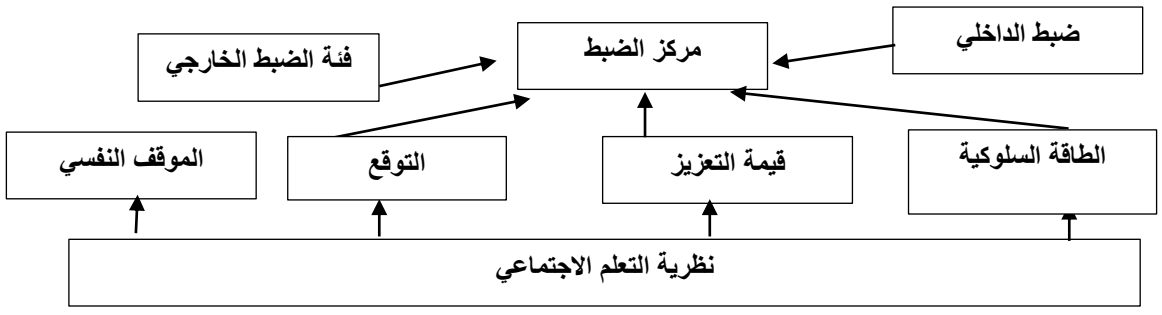
4- الموقف النفسي (The psychological situation):

ويعرف روتر الموقف النفسي بأنه الطريقة التي يرى بها الفرد الموقف، أو بمعنى آخر التفسير النفسي للموقف.

وهو البيئة الداخلية التي تحفز الفرد بناء على خبراته وتجاربه المتعلم كيف يستخلص أعلى مستوى من الإشباع في أنسب مجموعة من الظروف حيث أن سلوك الأفراد لا يأتي من فراغ، فالخبرات والنتائج السابقة تلعب دورا مهما في حدوث السلوك. (**ناريمان عينة،2017، ص45**)

وحالة الفرد في موقف ما تؤثر في تحديد قيمة التعزيز والتوقع ومن ثم تؤثر على القدرة الكامنة لإمكانية حدوث سلوك ما. (**شهرزاد محمد شهاب موسى،2009، ص61**)

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



-شكل (01) نظرية التعلم الاجتماعي التي انشق منها مفهوم مركز الضبط-

2-3-6- نظريات العزو (النماذج المفسرة للعزو):

1. العزو النسبي:

قال هيدرHeiderبهذه الفكرة من خلال كتابه " سيكولوجية العلاقات المتبادلة " عام (1958) الذي اهتم بصورة رئيسية بوصف صورة فينومينولوجية للأفراد عن أنفسهم وعن الأخرين أي أنه قدم تحليلا وصفيا فينومينولوجية للخصائص العامة للتفاعل الاجتماعي. وكان السؤال الرئيسي من وجهة نظره فهم السلوك الإنساني يدور حول سببية حدوثه، وافتراض أن كل فرد يخضع لقوى بيئته قوية، وهذه القوى يمكن أن تأخذ أشكالا مختلفة، مثل: الضغوط من قبل الأخرين، المعايير الاجتماعية، الأزمات الاقتصادية والاجتماعية ...الخ. (**بشير معمرية،2009، ص30**).

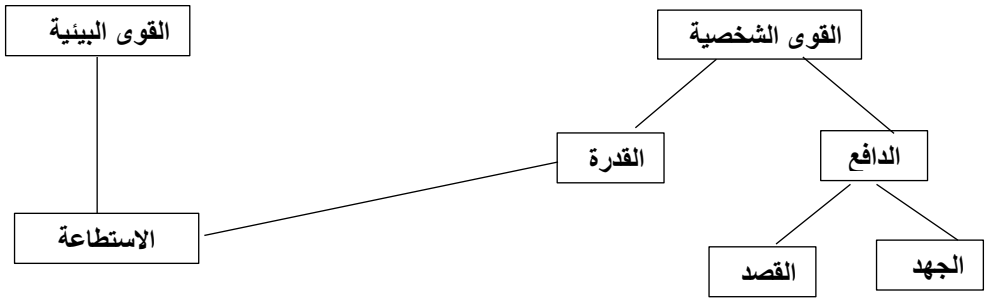
حيث تمارس هذه الاحداث ضغوطا على الفرد كأنها توفقه أو تكبحه، بالإضافة إلى أن كل فرد لديه استعدادات وقدرات وسمات واتجاهات مختلفة عما يتميز به الأخرون. مما يسمح لتلك القوى والضغوط أن تعمل من خلال أنوعه متباينة من الأمزجة والطبائع، وتجعل السلوك تتحكم فيه قوتان؛ القوى البيئية والقوى الشخصية، كما يبدو من المعادلة التالية:

حدوث السلوك = د {قوى بيئية + قوى شخصية}.

أي أن السلوك هو وظيفة أو معتمد على كل من القوى البيئية والقوى الشخصية. فحسب هذه المعادلة تكون العلاقة بين القوى البيئية والقوى الشخصية إضافية أو جمعية. فإذ كانت أي القوتين (البيئية أو الشخصية) قوية، فالسلوك يمكن حدوثه حتى لو كانت القوى الأخرى مختزلة إلى الصفر.

وحسب هيدر فإن القوى البيئية عندما يكون تأثيرها على الأفراد قويا، أو تملك القرار أو التحكم في سلوكهم ...فهنا نجد نوعين من الأفراد يختلفون في استجابتهم لهذه الضغوط، فبعضهم يبدون ميلا إلى رفض تحكم الضغوط، ويقاومون قراراتها ويظهرون أنهم أكثر إصرارا وعنادا، وأكثر مقاومة للإغراء والتأثير عليهم. وبعضهم يبدون على العكس من ذلك، حيث يظهرن الاستسلام والرضا والقبول بالواقع.(**بشير معمرية، 2009، ص31**).

الشكل التالي يوضح تحليل الفعل السلوكي إلى مكوناته حسب أسبابه كما يراها هيدر



– شكل رقم (02) يوضح تحليل هيدر للفعل أو الحدث السلوكي

يظهر من هذا الشكل أن القوى الشخصية لا تستطيع أن تؤثر في الحدث السلوكي إلا إذا توافر الدافع والقدرة، لأن غيابهما سيختزل القوى الشخصية إلى الصفر. وينقسم عامل الدافع إلى القصد الذي يشير إلى ما يريد الشخص أن يفعله، والجهد الذي يشير إلى أي درجة سيحاول الفرد فعل السلوك. أما مفهوم الاستطاعة فيشير إلى العلاقة بين القدرة من ناحية والقوى البيئية من ناحية أخرى. حيث أنه إذا كانت القدرات أقوى من القوى البيئية، فالفرد يمكنه أن يقوم بالفعل السلوكي إذا حاول. (عندئذ يكون سبب السلوك شخصي) وإلا سيكون تأثير القوى البيئية الخارجية أقوى. (ويكون سبب السلوك غير شخصي).

وبعد هذا العرض نصل إلى النقطة التي تهمنا في هذا النموذج، ونقصد بها فكرة السببية الشخصية مقابل السببية غير الشخصية. فالسببية الشخصية، حسب هيدر. يظهر تأثيرها في تلك المواقف التي تكون فيها الفعل السلوكي للفرد نتيجة القصد والجهد. أي ذلك الفعل السلوكي الذي يقصده الفرد، ويحدث بتأثير جهده الخاص وسماته الشخصية. كما أنها من ناحية أخرى تشمل اعتقادا راسخا لدى الفرد بوجود علاقة بين الفعل السلوكي في البيئة، وبين شعور الفرد بالمسؤولية الشخصية لما يحدث، وتسمى العزو السببي الشخصي.

أما السببية غير الشخصية فتشير إلى المواقف التي لا يقصد فيها الشخص أن ينتج فعلا سلوكيا معينا، بل إن الفعل السلوكي يحدث بشكل خارج عن إرادته. أي أن أسبابه قوى خارجية في البيئة وليس للفرد فيها أي قصد، وبالتالي فهو يعتقد بعدم وجود علاقة بين السلوك والاستجابات البيئية، وتسمى هذه الحالة بالعزو السببي غير الشخصي. (**ثروت محمد عبد المنعم، 1991، 443**) **نقلا عن** (**بشير معمرية، 2009، ص33**).

وهنا تبرز علاقة مفهوم الضبط لدى روتر بنظرية العزو السببي لدى هيدر. فإذا كانت السببية الشخصية تشير إلى الفعل السلوكي الذي يكون للفرد فيه قصد واعتقاد بوجود العلاقة بين مجهوده الشخصي والاستجابات البيئية.

وإذا كان الضبط الداخلي يشير إلى إدراك الحوادث الإيجابية أو السلبية كنتيجة منطقية للأفعال الخاصة بالفرد تم عزوها إلى ضبطه الشخصي، فإنه يمكن القول أن العزو السببي الشخصي ما هو إلا صورة أخرى للضبط الداخلي، أين يعتقد الفرد في العلاقة الموجودة بين فعله السلوكي ونتيجة هذا الفعل. أما السببية غير الشخصية فتشير الى السلوك الذي يحدث بواسطة تأثير قوى خارجية في البيئة. وتشمل اعتقادا لدى الفرد بعدم وجود علاقة بين الفعل السلوكي والاستجابات البيئية. أما الضبط الخارجي فيشير إلى اعتقاد الفرد بسيطرة القوى الخارجية في البيئة على الاحداث، وأنها غير مرتبطة بسلوكه الخاص، كما يرجعها أو يعزوها إلى ما وراء الضبط الشخصي. وعليه يمكن القول كذلك أن العزو السببي غير الشخصي هو مظهر أخر من مظاهر الاعتقاد في الضبط الخارجي. أين يعتقد الفرد في عدم وجود علاقة بين سلوكه ونتائج هذا السلوك.

2- نظرية العزو:

يقرر وينر B.weiner1974 بأنه تأثر في صياغة نظريته بوجهة نظر كل من هيدروروتر. حيث افترض أن الناس يعزون نجاحهم وفشلهم إلى أسباب داخلية أو خارجية. وأوضح أن العناصر السببية للفعل السلوكي هي: القدرة، الجهد، الصعوبة المهمة، والحظ، وصاغ هذه العناصر في المعادلة التالية:

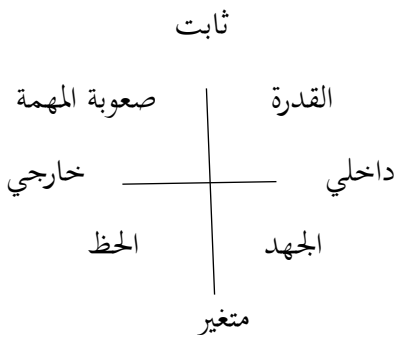
الناتج السلوكي =د (ق+ ج+ ص + ح)

وفي محاولته الإيضاح عمل هذه المعادلة، قرر أن الناتج السلوكي (نجاح أو فشل) له محددات ترتبط بإنجاز الفرد. هذه المحددات تتمثل في: تقدير الفرد لإمكاناته أو مستوى قدراته، وكمية الجهد المبذول، ودرجة صعوبة المهمة، واتجاه الحظ، ذلك أنه من المفترض أن الناتج السلوكي يعزى إلى المصادر السببية الأربعة. أي أن التوقعات المستقبلية للنجاح والفشل، تبنى على أساس مستوى القدرة المفترض، وإلى صعوبة المهمة المدركة، وكذلك تقدير الجهد الذي سيبذل والحظ المتوقع.(**بشر معمرية 2009ص34**).

وإذا حاولنا أن نربط بين وجهة نظره ووجهتي نظر كل من هيدروروتر في تفسير العزة السببي للنتائج السلوكي، نشير إلى أن القدرة والجهد يصفان خصائص الأفراد "ذوي الضبط الداخلي" الذين يعزون أسباب نجاحهم أو فشلهم إلي قدراتهم أو جهودهم. وبهذا تكون أسباب السلوك خاضعة لنوع من المسؤولية الشخصية. أما عزو الناتج السلوكي (نجاح أو فشل) إلى صعوبة المهمة أو الحظ، هو من خصائص الأفراد "ذوي الضبط الخارجي". وبذلك تكون أسباب السلوك خارجة عن ضبط المسؤولية الشخصية.

وفي سبيل توضحيه لخصائص المتغيرات الأربعة لنظريته، وربطها بمفهوم مصدر الضبط لروتر، يشير إلى أن: القدرة وصعوبة المهمة لهما خواص ثابتة، بينما الجهد والحظ متغيران نسبيان. وهكذا فالعناصر الأربعة في نظرية وينر ومفهوم مصدر الضبط، يمكن دمجهما وتصنيفهما في بعدين أساسين هما: بعدي الاستقرار ومصدر الضبط. (بشير معمرية 2009، ص 35)

الشكل التالي يوضح بعدي الاستقرار ومصدر الضبط في نظرية وينر:



شكل رقم(03) يوضح العلاقة بين بعدي الاستقرار ومصدر الضبط وتفسيرهما لسببية السلوك

ونصل في الأخير إلى القول بأنه عندما يكون الفرد داخلي الضبط، فإنه يعزو أسباب سلوكه إلى قدرته وجهده، سواء في حالة النجاح أو الفشل. أما إذا كان الفرد خارجي الضبط، فإنه يعزو أسباب سلوكه إلى صعوبة المهمة أو الحظ. (بشير معمرية، 2009، ص36).

أبعاد وجهة الضبط:

ويميز روتر بين فئتين من الأفراد: فئة الأفراد ذوي الضبط الداخلي وهم الذين يفسرون نتائج أعمالهم وإنجازتهم الناجحة منها والفاشلة كنتيجة لذواتهم وقرارتهم الخاصة.

أما الفئة الثانية: وفهم الأفراد ذوي الضبط الخارجي وعم الذين يفسرون عادة النتائج السلبية والإيجابية التي تحدث في حياتهم كنتيجة العوامل والظروف الخارجية كالحظ و الصدفة والسلطة التي يصعب السيطرة عليها (بركات 2000) وتبين مما سبق أن الأفراد يختفلون في الأسباب ألف يرجعون لها نجاحاتهم، وفشلهم، الأمر الذي يجعل مصدر دافعيتهم للعمل مختلف حسب إدراك الفرد لموجهات سلوكه، هل هي داخلية أو خارجية.

- وعليه فإن مركز الضبط الداخلي حسب ما أضار إليه نبيه المتولي 1990 يتميزون بأنهم أكثر قدرة على خلق أنطباع إيجابي ويكون مشغولين بكيفية تأثيرهم قي الأخرين وتأثير الأخرين بهم وأكثر إقداما ومغادرة وينظرون للمستقبل نظرة متفائلة (ناريمان ، عينة20017 ، ص50)
- وفي المقابل نجد أن فئة مركز الضبط الخارجي كما وجده 1977eivone وينقصهم الإنسجام مع بيئتهم تتجه عجزهم عن تحقيق التوافق مع رغباتهم، وبين أوضاع حياتهم أو معيشتهم (

2-4-أبعاد وجهة الضبط

قدم روتر وآخرون توضيحا لفئتي الضبط الداخلي والخارجي وللإشارة فإنه لم يقصد بأن يقسم الناس إلى داخلي الضبط وخارجي الضبط، وإنما في إطار تبينه لبعض الخصائص العامة باختلاف ادراكه لموقع الضبط من موقف لأخر ويرجع لعدة عوامل مختلفة منها الدافعية ومعززات السلوك وما يراه الشخص للموقف الذي يعترضه وبتالي فإنه الفرق في موقع الضبط هو في الدرجة وليست في النوع، وفيما يأتي توضيح لهاتين الفئتين:

أولا: فئة الضبط الخارجي:

- يرى "لاثروبM.Lathrop" (1998) «أن الفرد ذو التحكم الخارجي يعتقد أن الحظ أو القدر، أو الأشياء الأخرى هي المسؤولية عن نتائجه وأفعاله» (**بن زاهي منصور وبن الزين نبيلة،2012، ص26**)
- وفي نفس السياق يرى كل من "أسكيفسولهربو Skevis et Herpeux "(1967-1989) في تعريفهما بأن فئة «الخارجيين في التحكم يعتقدون أن الاحداث التي يعشونها ليست نتيجة سلوكهم وخصوصياتهم الذاتية بل نتيجة للصدفة، القدر والحظ واخرين أقوى منهم أو تتعدى تحكمهم »(**بن زاهي منصور وين الزين نبيلة، 2012، ص27**)
- ويرى روتر (Rotter،1975)أن حدوث التعزيز إذا كان مرتبط بالعالم الخارجي فمن المنطقي أن يكون ذلك لأسباب مختلفة (**شهرزاد محمد شهاب موسى، 2009، ص62**)
- ومنه فإن هذه الفئة هي الفئة التي تعتقد بأن الجهة المسؤولة عن نتائج الأحداث والعوامل التي كانت سببا في سلوكها ترجع إلى قوى خارجية لا يتحكمون فيها وخارجة عن نطاق سيطرتهم كالحظ والقدر والصدفة أو الأشخاص ذوي التأثير والنفوذ والسلطة.

ثانيا: فئة الضبط الداخلي:

- يشير "معتز سيد عبد الله" إلى أن: «فئة الضبط الداخلي هم الأفراد الذين يعتقدون أنهم مسؤولون عما يحدث لهم ».
- وهذا ما يتفق مع "فتحي مصطفى الزيات (1990) الذي يرى انه في فئة الضبط الداخلي «يتكون لدى الفرد اعتقاد بأن مصادر النجاح والفشل تكمن داخل ذواتهم وهذا نتيجة لما تلقوه من تكوين الثقة بالنفس في مواجهة المواقف المختلفة والقدرة على تحمل المسؤولية» (بن زاهي منصور وين الزين نبيلة، 2012، ص26)
- وفي هذا الصدد نشير إلى دراسة جابر وكفافي (1987) حيث أشارت أن ذوي مركز الضبط الداخلي كانوا أكثر تقبلا لذواتهم وأكثر دقة وقربا من الواقع في تكوين مفهوم الذات الأكاديمي، وهذا ما يشير في مضمونها إلى نوع من الثقة بالنفس وتحمل مسؤولية أنفسهم.
- وبتالي نخلص هنا أن أصحاب هذه الفئة هي الفئة التي تعتقد بأن الأحداث الإيجابية أو السلبية، نجحا أو فشلا إنما تعود لمجهوده وأنهم المسؤول عما يحث لهم.
- ويمثل هذين المصطلحين (فئة الضبط الداخلي–فئة الضبط الخارجي) حسب "روترRotter"
- « طرفي متصل يحتل مختلف الأفراد نقاط معينة عليه، فمن يقترب من القطب الأول فهو من الفئة ذات الوجهة الداخلية في الضبط ومن يقرب من القطب الثاني فهو من الفئة ذات الوجهة الخارجية في الضبط»(**بن زاهي منصور وبن الزين نبيلة، 2012، ص27**)
- وبتالي نجد روتر يشير إلى أنه لم يقصد أن يقسم الناس إلى إما داخلي الضبط أو خارجي الضبط، إلا أنه يرى أن هناك بعض الدلالات الشخصية بالنسبة لبعض الخصائص العامة للأفراد الذين يصنفون على أنهم مرتفعون أو منخفضون على بعد الاعتقاد في الضبط الداخلي مقابل الضبط الخارجي للتعزيز. (**بشير معمرية،2009، ص13**)
- وعليه فاعتقاد الفرد في المركز الضبط يختلف من شخص إلى آخر، ومن موقف إلى آخر، وذلك يعود إلى مواقف عديدة أهمها: معززات السلوك، طبيعة الموقف، محددات الدور والدافعية وبمعنى آخر فإن الاختلاف في وجهة الضبط هو اختلاف في الدرجة وليس في النوع. (**بن زاهي منصور وبن الزين نبيلة، 2012، ص27**).

2-5- سمات ذوي الضبط الداخلي وذوي الضبط الخارجي

جدول رقم (1): يوضح سمات وخصائص ذوي وجهة الضبط (داخلي-خارجي)

سمات ذوي الضبط الداخلي	سمات ذوي الضبط الخارجي
-أكثر تحمل للمسؤولية الشخصية على أفعالهم -الميل إلى مشاركة الأخرين -يهتمون بالعمل ويكونون أكثر رضا واشباعا وانهماكا في عملهم - المرونة والتفكير والقدرة على حل المشكلات -الاتصاف بالصحة النفسية والتوافق والثبات الانفعالي والثقة بالنفس.	-أقل تحملا للمسؤولية الشخصية عن أفعالهم ونتائجهم -قلة المشاركة الاجتماعية الشخصية -أقل اهتمام ومشاركة وضعفا في الإنتاج -التصلب في التفكير والهرب من جل المشكلات -ارتفاع مستوى القلق -سوء التوافق وعدم الثقة بالنفس

2-6- مصدر الضبط:

يذكر الباحثون أن المصدر الذي يعزو إليه الأفراد من الفئتين أسباب حصولهم على التعزيز ليس واحدا بل متعددا. حيث أنه إذا كان الحصول على التعزيز مضبوطا بالعالم الداخلي للفرد، فإن مصادره المحتملة هي ما يلي:

1. الذكاء والقدرات العقلية: فالفرد يعتقد أنه يستطيع فهم البيئة وضبط أحداثها لصالحه وهو المسؤول عما يناله من ثواب أو عقاب.
2. المهارات والكفاءة والاستفادة من الخبرات السابقة للسيطرة على البيئة.
3. السمات الانفعالية والمزاجية: فالفرد يكون اعتقادا حول نفسه بأنه يتوفر على خصائص تجعله يتحكم في الأحداث البيئية وينال التعزيزات المرغوبة، وهذه الخصائص هي: الثقة بالنفس، الاكتفاء الذاتي، الطموح، المثابرة والجدية.

أما إذا كان الحصول على التعزيز مضبوطا بقوى خارجية، فإن مصادره المحتملة هي ما يلي:

1. الحظ أو الصدفة: حيث يعتقد الفرد أن العالم غير قابل للتنبؤ، أو أن التأثيرات الاجتماعية غير الخاضعة للعقل من وجهة نظره هي المسؤولة عن نتائج سلوكه.

2. القدر: فالفرد يكون اعتقادا بأنه لا يمكن أن يغير من مسار الأحداث لأنها مقدرة سلفا.
3. الأخرون الأقوياء: فالتعزيز يكون في أيدي الأخرين كالآباء والمسؤولين والمعلمين، وهؤلاء لا يستطعمون أن يؤثر فيهم لأنه ضعيف.
4. هذا المصدر مرتبط بالأول والثاني، حيث يكون الفرد اعتقادا بأن العالم صعب والحياة معقدة ويصعب فهمها، وأن نصيب الفرد فيها مقدر سلفا، وهذا يجعل شروط الحصول على التعزيز بعيدة عن الضبط الشخصي.

بعد عرض هذه المصادر المختلفة التي يعزو إليها الأفراد أسباب حصولهم على التعزيز، يشير الباحث إلى أن الدراسات التي أجريت في هذا الصدد، بينت أن هذه المصادر سواء تلك التي تتعلق بالضبط الداخلي، أو تلك التي تتعلق بالضبط الخارجي، مرتبطة ببعضها وخاصة تلك الدراسات التي أجرها روتر وتلاميذه، والتي أظهرت أن مصدر الضبط متغير أحادي البعد. ولكن دراسات أخرى بأساليب التحليل العاملي أثبتت أن مصدر الضبط متغير متعدد الأبعاد.

الفصل الثالث: مهارة حل المشكلات.

– تمهيد.

3–1– لمحة تاريخة حول المشكلات.

3–2– مفهوم مهارة حل المشكلات.

3–2–1– مفهوم حل المشكلة.

3–2–2– مهوم المهارة.

3–2–3– تعريف حل المشكلات.

3–2–4– تعريف مهرة حل المشكلات.

3–3– الإتجاهات الفكرية في حل المشكلات.

3–4– القدرات المكونة لمهارة حل المشكلات.

3–5– أنواع المشكلات.

3–6– خطوات أسلوب مهارة حل المشكلات.

3–7– العوامل التي تؤثر على عملية حل المشكلات.

– تمهيد:

تعتبر الحياة التي نعيشها عبارة عن سلسلة من المشكلات المتفاوتة في الصعوبة، حيث تجعل كل فرد يسعى إلى محاولة حلها والتغلب عليها من أجل تحقيق التكيف وتختلف طريقة حل المشكلات من فرد لآخر ومن مجتمع لآخر.

إذا كان المجتمع يتكون من مجموعة من الأفراد الذين يتغلبون على مشاكلهم بطريقة مثمرة لهم ولمجتمعهم فإن هذا يعني أن المجتمع بكامله يتفاعل بطريقة منتجة تمكنه من مواكبة القفزات الحضارية والتعايش مع المجتمعات الأخرى (العياصرة، 2013، ص14).

وقد أكدت الدراسات أن مهارة حل المشكلات مهارة قابلة للتطوير والنمو لدى الفرد إذا ما تم تدريبه على ممارسة عمليات ذهنية و معالجات تسهم في ارتقاء حلوله ومهاراته (العياصرة، 2013،ص218).

ويوصف حل المشكلة بأنه أسلوب معقد عندما يتطلب ذلك عمليات ذهنية تقتضي مستوى من الخبرات السابقة تنشيط أعمال الذهن لزمن أطول.

كما يعتقد المعرفيون أن موقف حل المشكلة هو موقف يواجه الفرد ويتفاعل معه يستحضرها لديه من خبرات بهدف الارتقاء في معالجته الذهنية للموقف الذي تدور حوله المشكلة حتى يتمكن من الوصول إلى خبرة تمثل الحل المرغوب (سعادة، 2003، ص73).

3-1- لمحة تاريخية حول حل المشكلات:

لقد برز الاهتمام بموضوع حل المشكلات في بدايات القرن العشرين من خلال أهم أعمال العديد من علماء النفس أمثال ثورندايك وكوهلر ثم تواصل الاهتمام بهذا الموضوع لأنه يشكل جانبا رئيسيا من المهمات المدرسية التي يتعرض لها الطلبة.

حيث كان الاتجاه السائد آنذاك إلى عملية حل المشكلات على أنها عملية محاولة التعلم عن طريق المحاولة والخطأ.

وتشير المراجعات العلمية إلى أن أسلوب حل المشكلات وضع أسس إستخدامه **جون ديوي** في كتابه "**كيف نفكر**" واشترط وجود بعض المعايير للمشكلات التي تستحق الدراسة وهي:

- استخدام مشكلات تثير الشك لدى الطلبة وتتطلب البحث والاستكشاف للوصول إلى حلول ممكنة.
- طرح مشكلات ذات أهمية الطلبة والمجتمع.

فقد اهتم جون ديوي (1900-1930) حينها بتطبيق علم النفس والتربية في مشكلات العالم الحقيقي الواقعي حيث أشار إلى أن الحل الفعال للمشكلات يتضمن القيام بعملية تتضمن خمس خطوات أساسية هي: وضوح المشكلة، تعريف وتحديد المشكلة، تقديم عدة فروض لحل المشكلة وإختبار الفروض ثم إختيار أفضل هذه الفروض (عبلة بن عثمان، 2017، 62-63)

3-2- مفهوم مهارة حل المشكلات:

3-2-1- المشكلة:

أ- **لغة:** جاء في اللغة العربية أن المشكل أو المشكلة جمعها مشكلات، وتعني الأمر الصعب أو الملتبس(حمودة،2000، ص398)

ب- **اصطلاحا:**

تعريف جون ديوي: حالة حيرة أو شك وتردد، تتطلب بحثا أو عملا يجري استكشاف الحقائق التي تساعد في الوصول إلى حل (مجدي، 313،2004)

- أما مكنتوش وجاريث شي ما صعب أن تتعامل معه أو تفهمه .
- أما (مجدي،2004) يعرفها بأنها موقف يواجه الفرد أو مجموعة من الأفراد ويحتاج إلى حل حيث لا يرى الفرد طريقا واضحا أو ظاهرا لتوصل إلى الحل المنشود.(مجدي، 2004،ص314)
- ويعرفها حلمي المليجي (2004) المشكلة هي أي نقص يواجه الكائن الحي في التوافق وتنجم المشكلة عادة في سبيل هدف لا يمكن بلوغه بالسلوك الذي اعتاده الفرد، مما يؤدي إلى شعوره بالتردد والحيرة وهذا ما يدفعه إلى أن يسعى لحل المشكلة حتى يتخلص مما يعانيه من ضيق ونوم (المليجي، 2004، ص107).
- تعرفها عبير عبد الصادق محمد بدوي: بأنها سؤال أو موقف يتطلب إجابة أو تفسير أو معلومات أو حلا لوضع يحتوي على عائق يحول بين المرء وتحقيق غرضه أو هدفه المتصل بهذا الوضع وهي حالة من عدم الاتزان تحتاج إلى إشباع تحول دون تحقيق الفرد لأهدافه وغاياته وتظهر المشكلات أو صعوبات

الأداء إذا حصل تفاوت بين الأداء الفعلي وبين معيار متوقع أو نمطي نريد المحافظة عليه (عبير، 1438، ص6)

3-2-2- تعريف المهارة:

عرفت المهارة بشكل عام في الأدب التربوي على أنها القيام بعملية معينة أو أداء عمل ما بدرجة من السرعة والإتقان مع إقتصاد الجهد المبذول.

يوضح (زين كامل الخويسكس،2008) الفرق بين المهارة لغة واصطلاحا بقوله المهارة لغة تعني: إحكام الشئ وإجادته والحذق فيه، فيقال مهر يمهر مهارة فهي تعني الإجادة.

المهارة اصطلاحا: هي التمكن من إنجاز مهمة بكيفية محددة وبدقة متناهية وسرعة في التنفيذ.

ويقصد بالمهارة عدة معان مرتبطة ، منها: خصائص النشاط المعقد الذي يتطلب فترة من التدريب المقصود، والممارسة المنظمة، بحيث يؤدي بطريقة ملائمة، وعادة ما يكون لهذا النشاط وظيفة مفيدة . ومن معاني المهارة أيضا الكفاءة والجودة في الأداء وسواء استخدم المصطلح بهذا المعنى أو ذاك، فإن المهارة تدل على سلوك المتعلم أو المكتسب الذي يتوافر له شرطان جوهريان

- أولهما: أو يكون موجها نحو إحراز هدف أو غرض معين
- ثانيهما: أن يكون منظما بحيث يؤدي إلى إحراز الهدف في أقصر وقت ممكن.

وهذا السلوك المتعلم يجب أن يتوافر فيه خصائص السلوك الماهر (نقلا عن: مسعود والي، ص106)

3-2-3- تعريف حل المشكلات:

يعرف جيرمان وبيردسلي1978: أن المشكلة سؤال يتطلب حلا أو قضية محل إختبار، أو إفتراض يتطلب إجراء عملية أو إنشاء رسم والشخص القائم بالحل ليس لديه معرفة سابقة بكيفية الحل، ولذلك فإن المشكلة تتضمن موقفا جديدا يتضمن استكشاف الحل وعليه فإن حل المشكلة في الرياضيات هو موقف تعليمي يتم فيه التوصل إلى الهدف من خلال اختبار العمليات العقلية وإجراء العمليات الحسابية والرياضية الممكنة.

ويرى روبرت سولسو: أن حل المشكلة هو التفكير الموجه نحو مشكلة بعينها مع القيام بنوعين من النشاط العقلي هما التوصل إلى استجابات محددة وصياغتها وإختيار الاستجابات الملائمة من بينها لحل المشكلة (مجدي، 2004، ص314).

أما عطية خليل حمودة فيعرفها بأنها طريقة يتم فيها استشارة المتعلم بوضعه في مواجهة تحديات تتطلب الحل (عطية خليل حمودة، 2008، ص47)

أما يحي محمد نبهان، فيرى بأن مفهوم حل المشكلات يقصد به مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدما المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها، والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشكل جديد وغير مألوف له في السيطرة عليه والوصول إلى حل له (يحي محمد نبهان، 2008، ص199).

3-2-4- تعريف مهارة حل المشكلات:

هي نشاط ذهني معرفي تسير في خطوات معرفية ذهنية مرتبة ومنظمة في ذهن الفرد و يستطيع أن يسير فيها بسرعة آلية إذا ما تمت له السيطرة على كل عناصرها وخطواتها بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي تزود الفرد بمهارات الأدائية لمواجهة الضغوط والمعيقات بكفاية عالية (عبير، 1438، ص7)

وهي مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدما المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشكل جديد وغير مألوف له في السيطرة عليه والوصول إلى حل المشكلة.

وهي المهارة التي تستخدم للتحليل ووضع استراتيجيات تهدف إلى حل سؤال صعب أو موقف معقد أو مشكلة تعيق التقدم في جانب من جوانب الحياة (وليد وفيق العياصرة، 213، ص219).

3-3- الإتجاهات الفكرية في حل المشكلات:

الإتجاه السلوكي: تذهب نظرية المثير والإستجابة التقليدية إلى أنه يمكن حل المشكلة بإستخدام أسلوب المحاولة والخطأ، حيث يتم إختبار أحد الحلول أولا فإذا ما تبين عدم جدواه يتم الإنتقال إلى حل آخر وهكذا حتى يتم العثور على الحل الصحيح.

ويفترض بعض أصحاب هذه النظرية أن مختلف الحلول تشكل تنظيما هرميا للعادات، حيث يعتقد أن الحل الذي يوجد في قمة التنظيم يجرب أولا ويلي ذلك محاولات تتجه إلى أسفل التنظيم الهرمي حتى يتم التوصل إلى الحل الصحيح أو تستنفذ كل الحلول الممكنة.

الإتجاه الجشطالتي: يذهب أصحاب نظرية الجشطالية إلى أن حل المشكلات يتم حينما يحدث الإستبصار ويعد هذا رأي أكثر معرفية من نظرية المشير والإستجابة حيث يتضح الإستبصار في الحل المفاجئ للمشكلة وآداء الإستجابة الصحيحة دون أن يسبقه إلا القليل من الخطأ أو لا يسبقه الخطأ، ويعتقد أن الحل المفاجئ يحدث حينما يقوم المفحوص بعملية إعادة تنظيم إدراكي للمثيرات الموجودة في البيئة وهذه الطرق الجديدة، أو المختلفة في التعامل مع البيئة لا تنطوي بالضرورة على وجود أي تنظيم هرمي للعادات (مجدي، 2004، ص320).

الإتجاه المعرفي: لقد حدد المعرفيون حل المشكلة بأنها ذلك النشاط الذهني المعرفي الذي يتم فيه تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات السابقة، ومكونات مواقف المشكلة معا وذلك من أجل تحقيق الهدف.

ويتم هذا النظام وفق استراتيجيات الإستبصار التي تتم فيها محاولة صياغة مبدأ أو إكتشاف نظام علاقات يؤدي إلى حل المشكلة، ويتضمن النشاط الذهني معالجة أشكال أو صور أو رموز ويتضمن أيضا صياغة فرضيات مجردة بدل معالجة أشياء حسية ظاهرة، وتختلف المستويات المعرفية التي يعالج فيها الأفراد عملية حل المشكلة فيوصف مستوى حل المشكلة بأنه من المستوى البسيط وذلك عندما يقوم الطفل بإستخدام معطيات مادية ظاهرة قابلة للإختبار وتتوفر معانيها لديه، وبالتالي يتسنى له إدراك العلاقات بين مكوناتها و المفاهيم التي تتضمنها.

3-4- القدرات المكونة لمهارة حل المشكلات:

اقترح جيلفورد وهوبرفيز أثناء تحليلهم الذكاء الإنساني مجموعة من القدرات المكونة للذكاء، على إفتراض أن مهارة حل المشكلات هي مهارة ذكائية تعكس قدرات المتعلم الذهنية وقد حدد ستة عوامل فرعية خاصة متعلقا بقدرة حل المشكلات وهي:

- قدرة التفكير السريع في مجموعة من الخصائص للشئ المحدد المتعلق بالمشكلة.
- قدرة تصنيف الأشياء أو الأفكار وفق معيار معين.

- قدرة إيجاد العلاقات المشتركة بين الخصائص المختلفة المتعلقة بالمشكلة أو المواقف.
- قدرة التفكير بالإبدال المختلفة للمواقف أو المشكلة.
- قدرة وضع قائمة بالخصائص المرتبطة بالهدف أو الموقف.
- قدرة إستنباط المتطلبات السابقة للموقف.
- قدرة عاملة على حل المشكلات (وليد وفيق العياصرة، 2013، ص243

3-5- أنواع المشكلات:

حصر ريتمان أنواع المشكلات في خمسة أنواع استنادا إلى درجة وضوح المعطيات والأهداف.

1) مشكلات تتحدد فيها المعطيات والأهداف بوضوح تام.
2) مشكلات توضح فيها المعطيات والأهداف غير محددة بوضوح.
3) مشكلات أهدافها محددة وواضحة ، ومعطياتها غير واضحة.
4) مشكلات تفتقر إلى وضوح الأهداف والمعطيات.
5) مشكلات لها إجابة صحيحة، ولكن الإجراءات اللازمة للانتقال من الوضع القائم إلى الوضع النهائي غير واضحة، وتعرف بمشكلات الاستبصار (وليد رفيق العياصرة، 2012، ص220).

3-6- خطوات أسلوب حل المشكلات:

1. **الشعور بالمشكلة:** من الضروري أن يشعر المتعلمون بأن هناك مشكلة يراد إيجاد حل لها، ولا يشترط أن تكون المشكلة جسيمة أو خطيرة بل يمكن أن تكون مجرد سؤال لا تعرف إجابته أو مشاهدة غير مألوفة تتطلب تفسيرا مقبولا (عفت، 2009، 172)
2. **تحديد المشكلة:** تعد هذه الخطوة من أهم خطوات أسلوب حل المشكلات لأن تحديد المشكلة تحديدا دقيقا يبين عناصرها ويتيح للمتعلمين دراستها بطريقة صحيحة ويوجهون كل جهودهم لحلها.
3. **جمع المعلومات المتصلة بالمشكلة:** إذا تحددت المشكلة تحديدا دقيقا أصبح من الميسور جمع المعلومات والبيانات المتصلة بها والتي يمكن أن تسهم في الوصول إلى حل لها.

وتختلف مصادر الحصول على المعلومات المتصلة بالمشكلة باختلاف طبيعة المشكلة.

4. **فرض الفروض المناسبة لحل المشكلة:** تعد الفروض تخمينات ذكية لحل مشكلة ما، ولا يتوصل المتعلم للفروض المناسبة من فراغ ولكنه يعتمد في ذلك على المعلومات والبيانات المتصلة بالمشكلة والتي جمعها في الخطوة السابقة (نفس المرجع، 2009، ص173).
5. **اختبار صحة الفروض:** ويتم في هذه الخطوة التحقق من مدى صحة الفروض الموضوعة لحل المشكلة ويتم ذلك بطريقتين هما (الملاحظة والتجربة) وذلك تبعا لطريقة المشكلة.
6. **الوصول إلى حل المشكلة:** في هذه الخطوة يصل المتعلم إلى حل المشكلة موضوع الدراسة بعد التأكد من صحة الفرض السابق وضعه، وقد يكون هذا الحل قاطعا مثل أن المعدن يتمدد بالحرارة، وقد يكون مجرد فرض يحتاج إلى تأكيد أكثر، ويجب أن يدرك المتعلمون أن ما توصلوا إليه من حلول للمشكلة قابلة للتغيير وقد تتغير في وقت ما إذا ما ظهرت حقائق جديدة.
7. **تعميم الحل على المواقف المماثلة:** وفي هذه الخطوة يستفاد من النتائج التي توصل إليها المتعلمون ويحاولون تطبيقها على مواقف أو مشكلات مشابهة حيث لا تتوقف قيمة النتيجة التي توصل إليها المتعلم على أنها تحل المشكلة موضع الدراسة فحسب ولكنها تساعده أيضا في الوصول إلى تعميمات أشمل وأعمق يمكن استخدامها في تفسير مواقف أو ظواهر أخرى جديدة (نفس المرجع، 2009، ص174-175).

3-7- العوامل التي تؤثر على عملية حل المشكلات:

هناك عوامل كثيرة تؤثر على عملية حل المشكلات منها ما يرتبها بدرجة تعقيد المشكلة أو بقدرة الفرد ومهارته وخبرته في حل المشكلة إضافة إلى جوانب أخرى تتعلق بالجنس والسن والبيئة وغير ذلك ومن أهم هذه العوامل:

- **الذاكرة:** يشير فتحي الزيات (1995) أن نشاط حل المشكلات هو نشاط وقتي يرتبط بالموقف المشكل ويقوم على استخدام كل من المعلومات المخزنة في الذاكرة القصيرة والمحددات التي تحكم نشاط حل المشكلات ومن ثم فإن حل المشكلات يتطلب قدرات تذكرية نشطة وفعالة حيث تتداخل المعالجات العقلية للمعلومات مع المحتوى المخزن في الذاكرة ومن ثم فعالية النشاط العقلي في حل المشكلات تتوقف إلى حد ما على السعة التذكرية المتاحة للذاكرة العاملة.
- **لبنية المعرفية:** تلعب البنية المعرفية دورا مهما في التعلم المعرفي حيث تمثل القاعدة الأساسية التي تنطلق منها الحلول وفي ذلك يشير فتحي الزيات (1984) إلى أن الزيادة في قدرة الأفراد الأكبر سنا على حل

المشكلات يرجع إلى زيادة النمو المعرفي لديهم وميل بنائهم المعرفي لأن يكون أكثر شمولا واتساقا و تصنيفا ومن ثم تصبح استفادتهم من مختلف الخبرات ومحاولة توظيفها وفقا لطبيعة الموقف الأفضل.

- **الثراء المعرفي**: يرى وليد أبو المعاطي (2001) بأن ما لدى التلميذ من أفكار ومهارات سابقة تتعلق بالشئ المراد تعلمه وما يتوفر لديه من اهتمامات وأهداف مناسبة لتعلم هذا الشئ، ومن ثم فالخبرة تلعب دورا هاما في تحديد قدرة التلميذ على حل المشكلات فالفرد الخبير يعرف بآدائه المنفرد في المهام النوعية فالخبير ليس أذكى من الآخرين لكنه يستغل إمكانياته بطريقة صحيحة.
- **التمثيل المعرفي**: ترجع عدم القدرة على حل المشكلات إلى استخدام الأفراد تمثيلات سطحية للمشكلات، بينما الخبراء لديهم القدرة على عمل تمثيلات معرفية مركبة للأفكار المجردة ويركزون على السمات العميقة ويقومون بعمل تصورات عقلية مناسبة من شأنها تيسير الحل.
- **التهيؤ الذهني**: وهي ظاهرة تعكس حالة من الإستعداد أو الميل المسبق لإتباع مدخل معين، أو إصدار استجابة خاصة عندما تعرض المشكلة من البداية ومن ثم تعكس الخبرات السابقة على موقف المشكلة فالفرد عندما يواجه مشكلة تشبه أخرى سبق له حلها بنجاح بإستخدام إستراتيجية معينة فإنه يميل إلى استخدام هذه الإستراتيجية السابقة دون تفكير لحل المشكلة القائمة، حتى لو كان هناك طريقة أخرى للحل فالتركيز على إستراتيجية معينة يجعل الفرد يتغاضى عن بدائل عديدة للاستراتيجيات التي تقود إلى الحل الناجح
- **الدوافع**: أثبتت العديد من الدراسات أن المستويات المنخفضة جدا من الدافعية تؤدي إلى مستوى أداء ضعيف في حل المشكلات وكلما إزدادت مستويات الدافعية إرتفع مستوى الأداء ولكن إلى حد معين
- **الجنس**: تشير الدراسات إلى أن الإناث أكثر قدرة من البنين على حل المشكلات التقليدية وإستخدام الأساليب التقليدية في حل المشكلات بينما يظهر البنون تفوقا ملحوظا في حل المشكلات الغير تقليدية أثناء الحل، كما أن البنات يتفوقن على البنين في المشكلات المحددة بدقة والتي تستخدم فيها طرق مباشرة بينما يتفوق البنون في المشكلات الغير محددة جيدا والتي تتطلب إستراتيجية غير تقليدية
- **الإفتراضات الكامنة عن المشكلة**: إن أحد العقبات التي تقابل الفرد عند قيامه بحل المشكلات هو أن يضع قيودا على المشكلة في حين أن القيود قد لا يكون لها وجود في الأصل، ففي هذه الظاهرة قد يقوم القائم بالحل بفرض خاطئ ويسعى بكل الأساليب لتحقيقه ولا يصل إلى الحل المطلوب

❖ **العوامل البيولوجية**: توجد بعض الأسباب البيولوجية التي تساهم بشكل كبير وفاعل في التأثير على مستوى حل المشكلة ومنها عواقب التلف في الفصول الأمامية للمخ وما تسببه من تغيرات في شخصية الفرد وقصور في مستوى التركيز والإنتباه وفقدان التحكم الذاتي وعدم القدرة على التصور والتخطيط وضعف بشكل عام في إستراتيجيات حل المشكلات (نقلا عن والي المسعود).

الفصل الرابع: منهجية البحث والإجراءات الميدانية.

- تمهيد.

4-1- منهج الدراسة.

4-2- مجالات الدراسة.

4-2-1- المجال المكاني

4-2-2- المجال البشري.

4-2-3- المجال الزمني.

4-3- عينة الدراسة

4-4- الأدوات المستخدمة.

4-5- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

4-6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

- خلاصة.

- تمهيد:

تعتبر الدراسة الميدانية وسيلة هامة من وسائل جمع البيانات عن الظاهرة النفسية والاجتماعية، ولتحقيق ذلك ينبغي بلورة المشكلة وصياغتها بدقة بغرض تحديد نوع الدراسة ومجالها والأدوات اللازمة لجمع البيانات، والطريقة التي تعالج بها من حيث التحليل والتفسير وغيرها من الإجراءات

على ضوء ذلك حددت مجموعة البحث جملة من الإجراءات المنهجية المتمثلة في الخطوات التالي:

4-1- منهجية الدراسة:

المنهج: يعتبر المنهج العلمي الطريقة العلمية لمعرفة القوانين التي تحكم الظاهرة النفسية والاجتماعية والتي يعتمد عليها الباحث للوصول إلى الهدف المنشود، وانطلاقا من طبيعة الوظيفة العلمية للعلوم الإنسانية والاجتماعية التي تهدف للكشف عن الأسباب والقوانين التي تحكم الظواهر النفسية والتربوية، وتؤدي إلى حدوثها حتى يمكن على ضوئها تفسيرها وضبط نتائجها والتحكم فيها.

ولما كان موضوع دراستنا يدور حول "وجهة الضبط وعلاقتها بمهارة حل المشكلات لدى طلبة السنة الثالثة توجيه وإرشاد " فإن مجموعة البحث ترى أن أنسب منهج لدراسة هذا الموضوع هو المنهج الوصفي فهو المنهج الأنسب لوصف جوانب الظاهرة كما هيا في الواقع وصفا كميا وكفيا.

والهدف من استخدام هذا المنهج هو وصف بوجهة الضبط وعلاقتها بمهارة حل المشكلات لدى طلبة قسم علم النفس، وذلك استناد للبينات المجمعة حولها ثم محاولة الوصول والتحقق والتأكد من صدق الفروض المطروحة وعليه يمكن الوصول إلى نتائج علمية وموضوعية لفهم هذا الموضوع.

4-2- مجالات الدراسة:

ينقسم مجال الدراسة إلى ثلاثة مجالات فرعية وهي: **المجال** المكاني أي المنطقة التي يجرى فيها البحث، والمجال البشري أي الأفراد الذين يعشون في المجال المكاني، والمجال الزماني أي المدة التي يستغرقها البحث الميداني وهي موضح كاللاتي:

4-2-1- المجال المكاني:

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة ب قاعات.S.

4-2-2- المجال البشري:

يتحدد المجال البشري لدرستنا في طلبة السنة الثالث تخصص توجيه والإرشاد والبالغ عددهم (120 طالب) ومن هذا العدد اخترنا (60 طالب).

4-2-3- المجال الزمني:

أجرت الدراسة في شهر فيفري 2019 فقد تم تطبيق إستبيان مهارة حل المشكلات ومقياس وجهة الضبط 20 فيفري 2019.

4-3- عينة الدراسة:

طريقة اختيار العينة: لقد تم اختيار عينة البحث وفق مبادئ تهدف قدر الإمكان إلى خدمة الدراسة وتم اختيار العينة العشوائية البسيطة. حيث احتوت العينة على طلبة السنة الثالثة تخصص توجيه وإرشاد.

تحديد حجم العينة: من خلال الإحصائيات المتحصل عليها تم تحديد حجم العينة ب(50%) من المجتمع الكلي وبذلك اشتملت عينة البحث على60 من طلبة السنة الثالثة تخصص توجيه وإرشاد لسنة الجامعية (2019/2018) وذلك لتكون عينة البحث ممثلة تمثيلا واضحا ودقيقا.

4-4- أدوات جمع البينات المستخدمة:

لكل دراسة أو بحث علمي مجموعة من الأدوات والوسائل يستخدمها الباحث ويطوعها للمنهج الذي يستخدمه حتى تمكنه من الحقائق التي يسعى إليها، وقد اعتمد في هذا البحث على الأدوات التالي:

أ- أدوات جمع المادة العلمية النظرية:

اعتمد في جمع المادة العلمية النظرية على عدة مراجع تتفاوت من حيث القيمة والأهمية منها:
المراجع العربية، الرسائل الأكاديمية، المجلات، مواقع الأنترانت.

ب- أدوات جمع المادة العلمية الميدانية:

1- مقياس وجهة الضبط (الداخلية-الخارجية):

2- وصف المقياس:

تم تبني مقياس وجهة الضبط (الداخلية-الخارجية) لجليان روتر في الدراسة الحالية والذي أعد عام (1954)، وقد تم استخدام الصورة المترجمة من قبل علاء الدين كفافي (1982)، حيث يتكون من (23) فقرة، كل واحدة منها تتضمن عبارتين، أحدهما تشير إلى الوجهة الداخلية في الضبط، والثانية تشير إلى الوجهة الخارجية في الضبط، وقد أضيفت إلى الثلاثة وعشرين ست فقرات داخلية للتمويه، وضعت حتى لا يكتشف المفحوص هدف المقياس،

ولتقليل احتمال ظهور الاستعدادات للاستجابة بصورة معينة مثل: الاستجابة المتطرفة، أو الاستجابة المستحسنة اجتماعية، وقد اختيرت هذه الفقرات بحث تمثل قضايا متقابلة مثل الوراثة مقابل قضية البيئية.

وعلى المفحوص أن يقرأ العبارتين معا، ثم عليه أن يختار أيهما التي تتفق مع وجهة نظره وإذا كان يوافق على العبارتين فانه يطالب باختيار أكثرهما قبولا لديه.

مفتاح تصحيح المقياس:

يتكون المقياس من (29) بند، كل بند يتضمن زوج من العبارات، أحداهما تشير إلى الضبط الخارجي، والثانية إلى الضبط الداخلي، وستة من هذه البنود لا تصحح كان الغرض منها إضفاء الغموض على المقياس، وتشير الدرجة المرتفعة على التوجه الخارجي، بينما تشير الدرجة المنخفضة على التوجه الداخلي:

الجدول رقم (02): يوضح مفتاح تصحيح المقياس وجهة الضبط

رقم الفقرة	العلامة وطريقة التصحيح	تصنيف المستجيبين على المقياس
1-8-14-19-24-27.	فقرات تمويه، لم تحسب لها أي علامة.	
2-6-7-9-16-17-18-20-21-23-25-29.	تعطى علامة واحدة لكل فقرة عند الإجابة بالرمز(أ)، وتعطى (0) صفر عند الإجابة عليها بالرمز (ب).	-من (0-8) درجات، هم ذوي وجهة الضبط الداخلية.
3-4-5-10-11-12-13-15-22-26-28.	تعطى علامة واحدة لكل فقرة عند الإجابة عليها بالرمز(ب)، وتعطى (0) صفرا عند الإجابة عليها بالرمز (أ).	من(9-23) هم ذوي وجهة الضبط الخارجية.

4-5- الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة.

1- الخصائص السيكو مترية لمقياس وجهة الضبط:

أ- **الصدق:**

لقد تم حساب كل من الصدق التمييز، وصدق العاملي، والصدق البنائي من قبل روتر وتلاميذه على عدد كبير من الدراسات، وأكدت جميعها أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

وفي البيئة العربية ركز كفافي (1982) على الصدق الظاهري والصدق المنطقي للمقياس، طبعا بعد ترجمته للغة العربية وعرضه على سبعة أعضاء لهيئة التدريس بقسم علم النفس لتحديد أي العبارتين تعبر عن الوجهة الداخلية للضبط وأيهما تشير إلى الوجهة الخارجية للضبط، وكذلك مدى صدق العبارة في التعبير عن المعنى

المقصود. وأوضحت النتائج أن
تصنيف المحكمين جميعا طابق تصنيف العبارات في المقياس بين الوجهة الداخلية والوجهة الخارجية للضبط كما أوضحت النتائج باستخدام صدق المحكمين أن الستة والأربعين عبارة صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه، بينما اعترض أحد المحكمان الآخران على البند (29-أ) على أساس عدم وضوح صياغته، في حين اعترض الآخر على البند (3-ب) لنفس السبب، وعلى هذا فإن صدق المقياس الذاتي يبلغ (0.786) وهو الجذر التربيعي لمعامل ثبات إعادة الاختبار. (عبدلي،طيوب:2018 صفحة 66-68).

أما بالنسبة لصدق المقياس فيما يخص الدراسة الحالية فقد تم حسابه بطرقتين:

-طريقة صدق الاتساق الداخلي: حيث تم حساب معاملات الارتباط بين كل بعد والمقياس ككل فكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (03): يبين معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس وجهة الضبط والدرجة الكلية له.

الأبعاد	قيمة معامل الارتباط
وجهة الضبط الداخلية	0.76
وجهة الضبط الخارجية	0.62

من خلال جدول رقم (03) يتضح أن هناك ارتباط إيجابيا تراوحت قيمته بين (0.62-0.76) بين الأبعاد والمقياس ككل مما يدل على وجود اتساق داخلي عالي بين الأبعاد.
طريقة الصدق الذاتي: وهو الجذر التربيعي لمعامل الثبات.

- معامل الثبات بالتجزئة النصفية: 0.96 إذن معامل الصدق الذاتي =0.93 وهذا يعني أن المقياس صادق ذاتيا وثابت قياسيا.

ب- الثبات: قام روتر بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق على عدة عينات، إذ تراوحت النتائج ما بين (0.49-0.83)، كما تراوحت بطريقة التجزئة النصفية (0.65-0.79) وذلك على عينات من الذكور والاناث في المجتمع الأمريكي. وفي البيئة العربية (المجتمع المصري) قام كفافي بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق على مجموعة بلغت (106) طالبا وطالبة، حيث تم التوصل إلى معامل ثبات بين التطبيقين (0.61)، كما حسب الثبات بطريقة التجزئة النصفية لأفراد العينة حيث بلغ معامل الارتباط بين البنود الفردية مع البنود الزوجية (0.52)، وبلغ معامل الارتباط باستخدام تصحيح سبيرمان براون (0.69)،

وبلغ معامل ارتباط البنود الفردية مع المقياس ككل (0.82) والبنود الزوجية مع المقياس ككل (0.84)، وهي معاملات ارتباطية مرضية، وتدل على درجة ثبات مقنعة للمقياس.

أما فيما يخص ثبات المقياس في الدراسة الحالية فقد تم حسابه بطريقتين:

-**طريقة التجزئة النصفية:** حيث تم حساب معامل الارتباط بين البنود الفردية مع البنود الزوجية مع استبعاد البند الوسيط بينهما البند (15)، ويلي ذلك معامل الارتباط باستخدام تصحيح سبيرمان براون Spearman Brown لحساب معامل ثبات الاختبار كله، إذ قدرت بـ0.93.

-طريقة التباين (alpha crombakh):

جدول رقم (04): يوضح قيمة معامل ألفا كرومباخ لمقياس وجهة الضبط.

المتغير	قيمة ألفا
وجهة الضبط (الداخلية-الخارجية)	0.43

من خلال جدول رقم (04) يتضح أن قيمة ألفا كرومباخ بلغت (0.43) وهي قيمة مرضية تدل على ثبات المقياس.

2- استبيان مهارة حل المشكلات:

وصف الاستبيان: الاستبيان من إعداد الباحثة (محالي جحيقة) وهو مؤلف من 34 عبارة موزعة على خمسة أبعاد وهي: التوجه العام، تعريف المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرار، التقييم، وهي موزعة كما يلي:

جدول رقم (05): يوضح توزيع أبعاد مهارة حل المشكلات

البعد	الفقرات التي تقيسه
التوجيه العام	30-26-22-14-10-5-1
تعرف المشكلة	31-20-15-11-6-2
توليد البدائل	32-27-23-16-12-7-3
اتخاذ القرار	33-28-24-17-2
التقييم	34-29-25-21-18-13-9-4

والفقرات السالبة في الاستبيان هي: 4-7-8-9-12-14-16-19-22-25-26-29-30-31-32-34 أما بقية الفقرات في الموجبة على الاستبيان.

طريقة التصحيح: بما أن الاستبيان يتكون من عبارات موجبة وأخرى سالبة، وتتم الإجابة على الفقرات على سلم من ثلاثة أوزان، وتكون طريقة التصحيح كالتالي:

- في حالة العبارات الموجبة:

دائما	أحيانا	أبدا
03	02	01

- في حالة العبارات الموجبة:

دائما	أحيانا	أبدا
03	02	01

وبالتالي أقل مجموع أو درجة يتحصل عليها التلميذ تكون ما بين 34 و 66 وأعلى درجة يتحصل عليها التلميذ فما فوق. (مسعود والى: 2016، صفحة 160).

4-6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

لقد اعتمدنا في هذا البحث هذا على الطرق الإحصائية التالية:

-معامل الارتباط بيرسون لمعرفة وحساب العلاقة بين وجهة الضبط ومهارة حل المشكلات.

-النسبة المئوية % كما تم الاعتماد على اختبار **كا²** لحسن المطابقة لمعرفة وحساب وجهة الضبط السائدة.

-المتوسط الحسابي كما تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة للعينة الواحدة لمعرفة وحساب مستوى مهارة حل المشكلات.

خلاصة:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل نكون قد وضحنا أهم الإجراءات المنهجية والميدانية، من اختيار للمنهج، والعينة، وحدود الدراسة والأدوات المستخدمة، والأساليب الإحصائية المتبعة.

الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها.

5-1- عرض نتائج الدراسة وتحليلها على ضوء الفروض

5-1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.

5-1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.

5-1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة.

5-2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة على ضوء الفروض والإطار النظري.

5-2-1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى.

5-2-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية.

5-2-3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة.

5-3- استنتاج عام للدراسة

5-1- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة

5-1-1- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة:

نصت الفرضية العامة لهاته الدراسة على: "**توجد علاقة إرتباطية بين وجهة الضبط ومهارة حل المشكلات لدى طلبة سنة ثالثة إرشاد وتوجيه**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى معامل الارتباط بيرسون، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (6) العلاقة بين وجهة الضبط (داخلي/ خارجي)ومهارة حل المشكلات		
المتغيرات	**الداخلي**	**الخارجي**
	مهارة حل المشكلات	
وجهة الضبط	**-0.079**	**0.069**
الارتباط غير دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05).		

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن العلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس (وجهة الضبط) ودرجاتهم على مقياس مهارة حل المشكلات بلغ بالنسبة لذوي وجهة الضبط الداخلي (-0.07) وبالنسبة لذوي وجهة الضبط الخارجي (0.06) وكلى القيمتين ضعيفتان، كما أن كلى القيمتين جاءتا غير دالتين عند مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود العلاقة، ومنه يمكن القول بأن نتائج التحليل الإحصائي جاءت معارضة لفرضية البحث العامة القائلة بـ **توجد علاقة إرتباطية بين وجهة الضبط ومهارة حل المشكلات لدى طلبة سنة ثالثة إرشاد وتوجيه** ، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع إحتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

5-1-2- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى لهاته الدراسة على : "**وجهة الضبط السائدة لدى أفراد عينة الدراسة هي وجهة الضبط الخارجي**"وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم الاعتماد على إختبار **كا²** لحسن المطابقة فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (07) يوضح إختبار كا² للكشف عن وجهة الضبط السائدة

وجهة الضبط	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرارات	Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
داخلي	8	%13	30.0	-.022	267.32	1	0.000	دال عند 0.01
خارجي	52	%87	30.0	.022				
الاجمالي	60	%100	//	//				

من خلال الجدول أعلاه رقم () نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس وجهة الضبط والبالغ عددهم إجمالا (60) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين كانت وجهة الضبط لديهم داخلية وقد بلغ عددهم (8) أفراد بنسبة مئوية بلغت 13%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت وجهة الضبط لديهم خارجية والبالغ عددهم (52) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ87%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (1) قدرت بـ32.26 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعتين لصالح المجموعة الثانية، ومنه يمكن القول بأن **وجهة الضبط السائدة لدى أفراد عينة الدراسة هي وجهة الضبط الخارجي**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة1%.

5-1-3- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية لهاته الدراسة على: "**مستوى مهارة حل المشكلات لدى طلبة سنة ثالثة إرشاد وتوجيه متوسط**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى نفس إختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة للعينة الواحدة، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (08) يوضح مستوى مهارة حل المشكلات لدى طلبة سنة ثالثة إرشاد وتوجيه

مهارة حل المشكلات	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	60	51	78.73	913.4	59	326.116	0.000	دال عند 0.01

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه رقم () نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على مقياس (**مهارة حل المشكلات**) والذي بلغ (73.78) أنه أعلى تماما من المتوسط النظري للمقياس والمقدر بـ 51، بناء عليه فإن هناك **مستوى مرتفع من مهارة حل المشكلات لدى طلبة سنة ثالثة إرشاد وتوجيه** ، وهذا ما أكدته قيمة "ت" والتي بلغت (116.326) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01) وهذا يعني أن الفروق لصالح المتوسط الحسابي للمقياس، وبالتالي تم رفض فرضية البحث الثانية والقائلة "**مستوى مهارة حل المشكلات لدى طلبة سنة ثالثة إرشاد وتوجيه متوسط**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 99%، مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

5-2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة على ضوء الفروض والإطار النظري.

5-2-1- مناقشة وتفسير النتائج الفضية الأولى:

والتي تنص على أن وجهة الضبط السائدة لدى طلبة سنة الثالثة توجيه والإرشاد هي وجهة الضبط الخارجية ولتحقق منها تم حساب كا^2 وقد وجد بقيمة 32.26 عند مستوى دلالة ألفا؟ 0.01 =α وبالتالي

الفرضية تحققت وهي نتيجة معاكسة لدراسة جابر وكفافي (1987) بعنوان: وجهة الضبط وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية (تقدير الذات، تقبل الذات، مفهوم الذات الأكاديمي، دافعية للإنجاز، قوة الأنا وميل إلى معايير الإجتماعية، والتي توصلت إلى أن ذوي الضبط الداخلي كانوا أكثر تقبلا لذاتهم وأكثر فردية للواقع وتكوين مفهوم الذات الأكاديمي وهذا معاكس لذوي الضبط الخارجي، إذ أنه لا يتمتعون بالثقة بالنفس وغير متقبلين لذواتهم ذلك لأن ذوي الضبط الخارجي يعزون الأحداث الإيجابية والسلبية إلى الآخرين ويؤمنون بالحظ و الصدفة بالإضافة إلى أن أغلب العينة مكونة من الإناث، كما نعلم أن طبيعة المجتمع محافظ ويفرض بعض المعتقدات عن الإناث مما يساهم في تكوين لهم الضبط الخارجي.

5-2-2- مناقشة وتفسر نتائج الفرضية الثانية:

والتي تنص على مستوى مهارة حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة متوسط ولتحقق من صحة هذه الفرضية تم اللجوء إلى نفس إختبار الدلالة الإحصائية (±) بالنسبة للعينة الواحدة وقد وجد بقيمة (116.326) عند مستوى دلالة آلفا (α=0.1) وبالتالي تم رفض فرضية البحث والتوصل إلى أن مستوى مهارة حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة مرتفع ويمكن تفسير ذلك بالمستوى التعليمي العالي بالنسبة لأفراد عينة الدراسة وكذا التكوين الجيد والخبرات التي مرو بها خلال حياتهم سواء على مستوى الأكاديمي أو على مستوى الحياة اليومية مما ساعدهم على تخطي المشكلات بمهارة عن طريق التعلم من أخطائهم وهذا الطرح يتوافق مع ما جاءت به النظرية السلوكية التي ترى أنه يكمن حل المشكلات بإستخدام أسلوب المحاولة والخطأ وكذلك التخصص أفراد عينة الدراسة يلعب دورا كون أن تخصصهم هو إرشاد وتوجيه الذي يسعى بكل نظرياته إلى محاولة فهم المسترشد على خصوص والفرد على العموم ومحاولة مساعدة على حل مشكلات عن طريق الإستناد لنظريات المفسرة لسلوك الأنساني وتكوين فرد قادر على العطاء في المجتمع الذي يعيش فيه متوافقا مع ذاته متكيف مع مجتمعه.

5-2-3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة:

يعد عرض النتائج المتعلقة بالفرضية العامة التي بين عدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائية بين وجهة الضبط الداخلي- الخارجي ومهارة حل المشكلات لدى أفراد العينة الدراسة المتمثلة في طلبة السنة الثالثة توجيه و اللإرشاد، وهذا يعني أن الفرضية لم تتحقق مما دفعنا لفرض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية، نظر لعدم

وجود دراسات مشابهة للدراسة التي نحن بصددها وهو لا توجد علاقة إرتباطية ذات دالة بين ذوي وجهة الضبط الداخلي والخارجي ومستوى مهارة حل المشكلات لا تربط بالضرورة مع وجهة الضبط الداخلي والخارجي، فقط بل ممكن وجود متغيرات أخرى أكثر تأثير في إرتفاع مستوى مهارة حل المشكلات منها التفكير الإبداعي والمستوى العالي لطالب. وهذا ما يتعارض مع الجانب النظري الذي يقول بأن فئة ذوي الضبط الداخلي هم يفسرون نتائج أعمالهم وإنجازاتهم الناجحة منها والفاشلة الناتجة لذروتهم وقرارتهم الخاصة على عكس أفراد ذوي الضبط الخارجي الذين يفسرون عادة النتائج السلبية والإيجابية التي تحدث في حياتهم كالنتيجة العوامل والظروف الخارجية، (كالحظ والصدقة) ومن سمات ذوي الضبط الداخلي المرونة والتفكير والقدرة على حل المشكلات على عكس ذوي الضبط الخارجي الذين يتسمون بالتصلب في التفكير و الهروب من حل المشكلات.

– استنتاج عام للدراسة.

- يتضح مما سبق أن الجزء الأكبر من الفرضيات تم رفضها وقبول الفرضية الصفرية حيث ظهرت النتائج أن:
- لا توجد إرتباط دال بين وجهة الضبط وبقطبيها الداخلي والخارجي و مهاراة حل المشكلات لدى أفراد الدراسة.
- وجهة الضبط الداخلي الساندة لدى أفراد عينة الدراسة هي وجهة الضبط الخارجي.
- مهاراة حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة مرتفعة.

تعد أهمية الدراسة الحالية في أهمية وجهة الضبط ومهارات حل المشكلات في حياة الطالب الجامعي و انعكاسات ذلك على سلوكاته التي تبدر منه قصد تحقيق التكيف.

ومن خلال هذا الطرح إرتأينا أن نتناول هذا الموضوع لما له من أهمية في بناء شخصية الطالب الذي يعد بمثابة نخبة المجتمع، ونرى أن هذا الموضوع ذوى مستوى خاص من الصعوبة بسبب خصوصية العينة في محاولة البحث في العلاقة بين وجهة الضبط (داخلي-خارجي) ومهارة حل المشكلات لدى طلبة السنة الثالث الإرشاد والتوجيه أين سمح لنا هذا البحث بالتقرب أكثر من مفهومي وجهة الضبط ومهارة حل المشكلات من خلال إطار النظري لدراسة وقد لاحظنا تعدد مسميات وجهة الضبط ذلك راجع لتعدد الترجمات والتوجهات العلمية، ومهارة حل المشكلات التي من الضروري إكسابها للطلبة ذلك لما لها من أثر في تزويدهم بمهارات تمكنهم من مواجهة المشكلات الحياتية بأسلوب مبدع وفعال لأن ذلك يمكنه من السير قدما مع ركب الحضارة.

وبعد الطرح النظري للمتغيرات الدراسة وتحليل التساؤلات وكذا تحديد الوسائل الإحصائية وأدوات القياس لكل من المتغيرين قمنا بتطبيق المقاييس وجمع البيانات من خلال الدراسة الميدانية وتم تحليلها و الوصول إلى النتائج ومناقشتها بهدف تأكيد أو نفي فرضيات الدراسة تبع ذلك قمنا بتفسيرها على ضوء الإطار النظري وما قدمه الباحثون في الدراسات السابقة التي تطرقنا إليها.

وكانت نتيجة دراستنا متمثلة في عدم وجود علاقة إرتباطية دالة بين وجهة الضبط ومهارة حل المشكلات لدى طلبة السنة ثالثة توجيه وإرشاد، كما وجدنا أن وجهة الضبط السائدة لدى الطلبة هي وجهة الضبط الخارجية وهذا راجع إلى أن الطلبة يعزون فشلهم أو نجاحاتهم إلى عوامل خارجية في حين أن مستوى مهارة حل المشكلات مرتفع وذلك راجع إلى مستوى التعليم العالي الذي توصل إليه أفراد عينة الدراسة بالإضافة إلى كون أغلبية أفراد العينة من الإناث وهم أكثر عرضة لمشكلات.

قائمة المصادر والمراجع

- العفاري ابتسام بنت هادي بن أحمد (2001)، العلاقة بين وجهة الضبط والعوامل الخمسة الكبرى لشخصية، شهادة الماجستير، تخصص شخصية وعلم النفس الاجتماعي، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة القرى، المملكة السعودية.

- الديب. علي محمد بن محمد (1989): مركز الضبط وعلاقته بالرضا عن التخصص الدراسي، دراسة عبر حضارية، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب: جامعة الأزهر.

- إيلاس محمد (2016): مركز الضبط وعلاقته بتقدير الذات وقلق الامتحان، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس، كلية علوم إنسانية و الاجتماعية، ولاية تلمسان.

- الخطيب رجاء عبد الرحمن (1990): الضبط الداخلي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى جناح الأحداث مجلة النفس الهيئة المصرية، أسامة للكتاب، جامعة الأزهر، السنة الرابعة.

- بن خالد محمد سليمان (2009): مركز الضبط وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية، مجلة الجامعة الإسلامية، مجلة 17، العدد2، يونيو 2009، محافظة المعزى، الأردن.

- بوزيد إبراهيم (2009): علاقة وجهة الضبط باليأس لدى عينة العائدين إلى الجريمة، مذكرة شهادة الماجستير، كلية الأدب والعلوم الإنسانية والإجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة محمد خيضر، جامعة بسكرة، الجزائر.

- بواللیف أمال (2010): مركز الضبط وعلاقته بالتفوق الدراسي الجامعي، دراسة مقارنة بين طلبة كلية العلوم الطبية وطلبة العلوم الإنسانية والاجتماعية، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة باجي مختار، عنابة.

- جابر عبد الحميد الكفافي، علاء الدين (1989): وجهة الضبط وبعض المتغيرات النفسية المرتبطة به، مجلة مركز البحوث التربوي، جامعة قطر، العدد (116) .

- هبة محمد نديم (2014): مركز التحكم ونتائج المباريات في التايكوندو، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.

- وليد رفيق العياصرة (2013): مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان.

- حمودة صبحي (2000): المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق، بيروت.

- موسى شهرزاد، محمد شهاب (2009): القدرة على إتخاذ القرار وعلاقتها بمركز الضبط، صفاء للنشر، ط1، عمان.

- معمرية بشير (2009): مصدر الضبط والصحة النفسية وفق الإتجاه السلوكي المعرفي، ط1، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، مصر.

- مرزوقي سميرة (2015): استراتيجيات حل المشكلات لدى طلبة علم النفس العاملين، رسالة ماستر منشورة، جامعة محمد بوضياف، المسيلة.

- مجدي عزيز إبراهيم (2004): التعليم وأساليب التعلم، ط؟، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.

- مسعود والي (2016): محددات الانتباه وعلاقتها بمهارة حل المشكلات لدى تلاميذ سنة رابعة متوسط، رسالة ماستر منشورة، جامعة محمد بوضياف، المسيلة.

- عفت مصطفى الطنطاوي (2009): التدريب الفعال تخطيطه مهاراته إستراتيجياته تقويمه، ط1، دار المسيرة، عمان.

- عبدلي ربيعة: (2018)، وجهة الضبط وعلاقته بالتمرد الأكادمي لدى طلبة السنة ثالثة توجه والارشاد، رسالة لنيل شهادة ليسانس في علوم التربية، كلية العلوم الأنسانية والإجتماعية، قسم علم النفس، جامعة المسيلة، الجزائر.

- عبلة بن عثمان (2016): التفكير المتامعرفي وعلاقته بمهارة حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة ماستر منشورة، جامعة محمد بوضياف.

- عطية خليل حمودة (2008): أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية والتعلمية، ط1، دار الجنادرة، الأردن.

- عينة ناريمان (2017): الصلابة النفسية وعلاقتها بمركز الضبط لدى طلبة الجامعة، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس، قسم علم النفس والفلسفة، جامعة زيان عاشور، جلفة.

- تواتي خولة (2014): اتخاذ القرار الدراسي وعلاقته بمركز الضبط وتحمل المسؤولية الشخصية، شهادة ماستر منشورة، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة الوادي، الجزائر.

الملاحق

ملحق رقم (01): مقياس روتر للضبط الداخلي – الخارجي

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

استمارة بحث موجهة لطلبة علم النفس –سنة ثالثة توجيه وارشاد–

أخي الطالب / أختي الطالبة .....

بين يديك استبيان يهدف إلي الكشف عن طريقة التي تؤثر بها بعض الأحداث المهمة على الناس بمختلف أعمارهم، وتتكون كل فقرة من عبارتين أشير اليهما بالرمز (أ،ب). أرجو عند الاجابة على كل فقرة من الفقرات أن تضع إشارة(X) على الحرف الموجود أمام العبارة التي تختارها.

إن هذا الاستبيان هو مقياس لما يعتقده الشخص، لذلك ليس هناك إجابة خاطئة وأخرى صحيحة، كما تجد في إحدى الفقرات انك توافق على ما جاء في كلتا العبارتين، أو انك لا توافق على ما جاء بهما بالمرة، وفي هذه الحالة عليك أن ترجح إحداهما على الأخرى وتختارها على انها الاجابة المناسبة، علما بأن هذه الاجابة لن يطلع عليها أحد ولن تستخدم إلا الأغراض البحث العلمي.

وشكرا لكم على حسن تعاونكم

معلومات عامة:

الجنس :() ذكر ( ) أنثى

التخصص: .....

الرقم	العبارات	الاجابة
01	أ.يقع الاولاد في المشكلات لان أبائهم يعاقبونهم كثيرا.	
	ب. مشكلة غالبية الاولاد في هذه الايام تساهل أبائهم الزائد معهم .	
02	أ . يعود الكثير مما يصيب الناس من تعاسة جزئية في حظهم السيئ .	
	ب. يعود سوء طالع الناس إلي الأخطاء التي يرتكبونها .	
03	أ .من الأساليب الرئيسة لوقوع الحروب عدم اهتمام الناس الكافي بالسياسية	

	ب. ستقع الحروب باستمرار مهما حاول الناس منع حدوثها	
04	أ . يحصل الناس في النهاية على الاحترام الذي يستحقونه في هذا العالم .	
	ب. لسوء الحظ غالبا ما تمضي حياة الفرد دون أن يقدر قيمته احد مهما بلغ من جهد.	
05	أ . إن فكرة عدم عدالة المدرسين تجاه طلابهم لا معنى لها .	
	ب. غالبية الطلاب لا يدركون مدى تأثر علامتهم بعوامل الصدفة	
06	أ . لا يمكن للمرء أن يكون قائدا فعالا دون توفر الفرص المناسبة.	
	ب. الأكفاء الذين يفشلون في أن يصبحوا قادة هم أناس لم يحسنوا استغلال فرصهم.	
07	أ . مهما نبذل من جهد في كسب ود الأخرين فسيظل هناك أناس يكرهونك	
	ب. الذين لا يستعطون كسب ود الأخرين لا يفهمون كيفية التعامل معهم.	
08	أ . تلعب الوراثة الدور الرئيسي في تحديد شخصية الفرد.	
	ب. خبرات الفرد في الحياة هي التي تحدد ما ستكون عليه شخصية.	
09	أ . غالبا ما أجد الاشياء المقدر لها أن تحصل ، تحصل فعلا.	
	ب. اعتماد المرء على القدر في تصريف أموره لا يجدي بالمرة .	
10	أ . يندر أن يجد الطالب الامتحان غير عادل إذا كان استعداده لهذا الامتحا تاما.	
	ب. في كثير من الاحيان تكون أسئلة الاختبار عديمة الصلة بالمادة الدراسية مما يجعل الاستعداد لها عديم الجدوى.	
11	أ . يعتمد النجاح على العمل الجاد ولا دخل للحظ به الا نادرا .	
	ب. الحصول على وظيفة جيدة يعتمد بشكل اساسي على وجود الفرد في المكان المناسب وفي الوقت المناسب .	
12	أ . يستطيع المواطن العادي أن يؤثر بشكل ما على قرارات الحكومة.	
	ب. يسيطر على العالم حفنة من الناس ولا يستطيع الشخص العادي أن يفعل شيئا إزاء ذلك.	
13	أ . عندما أقوم بوضع الخطط فإنني غالبا ما أكون على يقين بقدرتي على تنفيذها .	
	ب. ليس من الحكمة أن تخطط للمستقبل البعيد، لان كثيرا من الأشياء يتحكم فيها الحظ الجيد أو الحظ السيئ على أي حال .	

14	أ . هناك بعض الناس الذين هم سيئون.	
	ب. هناك شيء جيد في كل انسان تقريبا.	
15	أ . بالنسبة لي فان ما أسعى للحصول عليه لا علاقة له بالحظ.	
	ب. لا باس في كثير من الاحيان أن يكون قرارنا على أساس الوجه الذي يظهر عند رمي قطعة نقود في الهواء	
16	أ . من يصل إلي مركز الرئاسة هو في غالب ذلك الشخص الذي خدمه الحظ في أن يكون في المكان المناسب قبل غيره.	
	ب. لكي يقوم الناس بعملهم على الوجه الصحيح لا بد من وجود القدرة لديهم حيث إن دور الحظ في ذلك يكون قليلا أو معدوما .	
17	أ . بالنسبة لما يجري في هذا العالم يمكن القول بأن معظمنا ضحايا لقوى لا نستطيع فهمها أو السيطرة عليها.	
	ب. يمكن للناس بالمشاركة الايجابية في الشؤون الاجتماعية والسياسية أن يسيطروا على ما يجري في هذا العالم .	
18	أ .غالبية الناس لا يدركون مدى سيطرة عوامل الصدفة على مجريات حياتهم .	
	ب. في الحقيقة ليس هناك شيء اسمه الحظ.	
19	أ . على المرء أن يكون لديه الاستعداد الدائم للاعتراف بأخطائه.	
	ب . الافضل عادة أن يتستر الفرد على اخطائه .	
20	أ . من الصعب أن تعرف اذا كان شخص ما يحبك حقا أم لا .	
	ب. إن عدد الصداقات التي تكونها يعتمد على كم أنت شخص طيب	
21	أ . الامور السيئة التي تصيبنا تتساوى على المدى البعيد مع الامور الحسنة.	
	ب. إن معظم ما يصيبنا من سوء الطالع هو سبب الجهل أو الكسل أو الافتقار إلى القدرة أو الثلاثة معا.	
22	أ . بمزيد من الجهد نستطيع القضاء على الفساد السياسي.	
	ب. من الصعب على الناس العاديين أن يكون لهم سيطرة كافية على الأعمال التي يقوم بها السياسيون وهم في مراكز الحكم.	

23	أ . لا استطيع أحيانا أن افهم كيف يتوصل المدرسون للعلامات التي يعطونها.	
	ب. هناك ارتباط مباشر بين ما ابذل من جهد في الدارسة والعلامات التي احصل عليها.	
24	أ . القائد الجيد هو الذي يتوقع أن يقرر الناس لأنفسهم ما يجب أن يفعلوه.	
	ب. القائد الجيد هو الذي يحدد لكل فرد الاعمال التي يقوم بها.	
25	أ. في كثير من الاحيان اشعر اني لا استطيع السيطرة على الاشياء التى تحدث لي.	
	ب. يستحيل على أن اقتنع الحظ أو الصدفة يلعب دورا هاما في حياتي .	
26	أ . يعزل بعض الناس أنفسهم عن الاخرين لانهم لا يحاولون كسب صداقتهم.	
	ب. لا فائدة كبيرة ترجي من بذل الجهد أكثر مما يجب في كسب ود الاخرين لانهم اذا أرادو أن يحبوك فهم يحبوك.	
27	أ .هناك مبالغة في التأكيد على الرياضة في المدارس الثانوية.	
	ب. إن مزاولة الرياضة ضمن فريق تعتبر طريقة ممتازة لبناء الشخصية.	
28	أ .إن ما يحدث لي هو ما تفعله يداي.	
	ب . اشعر احيانا اني لا استطيع التحكم في الاتجاه الذي تسير فيه حياتي.	
29	أ .اشعراحياناأنياستطيعأنافهملماذايتصرفالسياسيونبالطريقةالتييتصرفونبها.	
	ب .في المدى البعيد الناس هم المسئولون عن سوء الحكم سواء على المستوى القومي أو على المستوى المحلي.	

مقياس مهارة حل المشكلات

الرقم	العبـــارات	دائما	أحيانا	أبدا
1	أنظر إلى المشكلات كشيْ طبيعي في حياة الإنسان.			
2	أعمل على جمع المعلومات حول المشكلة التي تواجهني.			
3	أفكر بالجوانب الإيجابية والسلبية لكافة الحلول المقترحة.			
4	أُركز انتباهي على النتائج الفورية للحل وليس على النتائج البعيدة.			
5	أعتقد بأن لدى القدرة على التعامل مع المشكلات الحياة اليومية.			
6	أحاول تحديد المشكلة بشكل واضح.			

7	أجد من الصعب التفكير في حلول متعددة للمشكلة.			
8	احصر تفكيري بالجوانب الإيجابية للحل الذي أميل إليه.			
9	أختار الحل السهل بغض النظر عما يترتب على ذلك.			
10	استخدم أسلوبا منظما في مواجهة حل المشكلات.			
11	عندما أحس بوجود مشكلة فأن أول شيئ افعله هو التعرف على ماهية المشكلة بالضط.			
12	أجد تفكيري منحصرا في حل واحد للمشكلة.			
13	احرص على تقييم الحلول بعد تجربتها في الواقع.			
14	أجد صعوبة في تنظيم أفكاري عندما تواجهني مشكلة.			
15	احرص على أستخدام عبارات محددة في وصف المشكلة.			
16	أجد نفسي منفعلا حيال المشكلة إلى درجة تعيق قدرتي على التفكير.			
17	أحاول التنبؤ بما سوف تكون عليه النتائج قبل أن أتبنى حلا معينا.			
18	أعيد النظر في الحلول بعد تطبيقها بناء على مدى نجاعتها			
19	عندما تواجهني مشكلة فإنني أتصرف دون تفكير.			
20	أتفحص العناصر المختلفة للمواقف المشكلة.			
21	عندما سكون حلي للمشكلة غير ناجح فإنني أحاول معرفة سبب ذلك.			
22	أحرص على تأجيل التفكير في أي مشكلة تواجهني.			
23	لدي القدرة على التفكير بحلول جيدة لأي مشكلة.			
24	أفكر بما يمكن أن يترتب على الحل في المدى القريب أو البعيد.			
25	أصر على تنفيذ الحل الذي توصلت إليه حتى عندما يظهر لي فشله في حل المشكلة.			
26	أتجنب التحدث في الموضوع الذي تواجهني فيه المشكلة.			
27	عندما تواجهني مشكلة أفكر بكافة الحلول الممكنة قبل أن أتبنى واحدا منها.			
28	أضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة.			
29	ينتابني شعور بالغضب والعصبية عندما أجد أن الحل الذي توصلت إليه كان فاشلا.			
30	ينتابني شعور باليأس إذا واجهتني أي مشكلة.			
31	عندما تواجهني مشكلة لا أعرف من أين أبدا.			

32	عندما تواجهني مشكلة فأنني استخدم في حلها أول فكرة تخطر على بالي.			
33	عندما تواجهني مشكلة فإنني أختار الحل الأكثر احتمالا للنجاح.			
34	عندما تواجهني مشكلة فإنني لا اشغل نفسي تقييم الحلول التي أتوصل إليها.			

مشكور على الإجابة

ملحق نتائج الدراسة

الفرضية العامة

Corrélations

Corrélations		
		مهارة حل المشكلات
وجهة الضبط الداخلي	Corrélation de Pearson	-.079
	Sig. (bilatérale)	.853
	N	8
وجهة الضبط الخارجي	Corrélation de Pearson	.069
	Sig. (bilatérale)	.629
	N	52

الفرضية الاولى

Tests non paramétriques

Test du khi-deux

Fréquences				
المجموعات	وجهة الضبط			
	Catégorie	Effectif observé	N théorique	Résidus
1	داخلي	8	30.0	-.022
2	خارجي	52	30.0	.022
Total		60		

Tests statistiques	
	وجهة الضبط
Khi-deux	67[a]2.32
ddl	1
Sig. asymptotique	0.000

الفرضية الثانية

Test T

Statistiques sur échantillon uniques				
	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
مهارة حل المشكلات	60	3378.73	91312.4	63428.

Test sur échantillon unique				
	Valeur de test = 51			
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne
مهارة حل المشكلات	263.116	59	0.000	3378.73