

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي



جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

الرقم التسلسلي:.....

رقم التسجيل: 1535111817

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر

تخصص: علم النفس توجيه وإرشاد

بغنوان:

مركز الضبط وعلاقته بمهارة حل المشكلات لدى طلبة قسم علم النفس

دراسة ميدانية على عينة من طلبة ليسانس بجامعة محمد بوضياف قسم علم النفس - نموذج - المسيلة

إشراف الدكتورة:

محمد/بن زطة بلدية

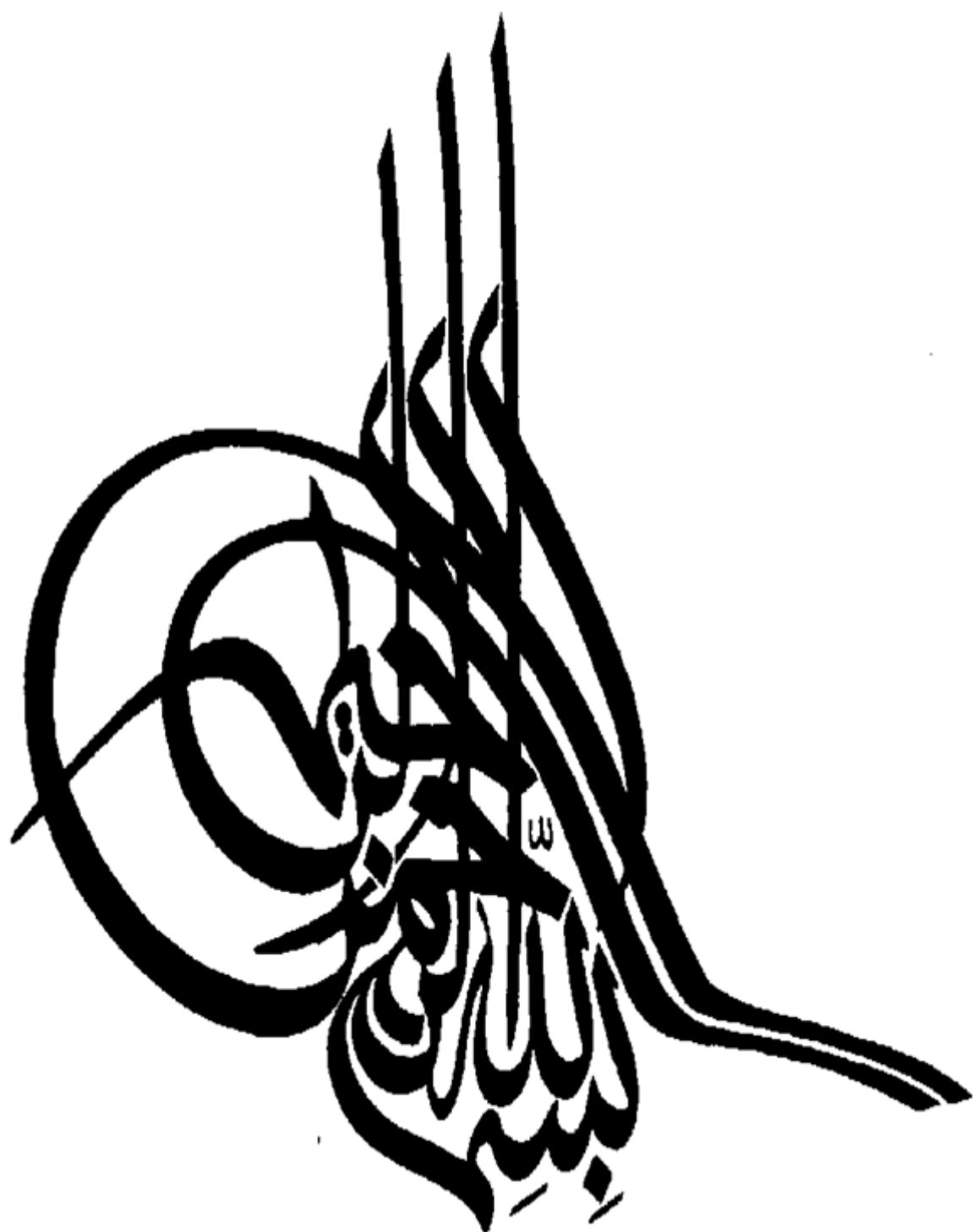
إعداد الطالبة:

محمد/بوقرة أم السعد

أعضاء لجنة المناقشة

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
01	بلدية بن زطة	أستاذ بـ	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	مشرفا ومقررا
02	قرساس الحسين	أستاذ أـ	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	رئيسا
03	جعلاب نورالدين	أستاذ أـ	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	مناقشا

السنة الجامعية: 2020-2019



** شكر وتقدير **

الحمد لله حمدا يوافي نعمه ويكافي مزيده، أحمده كما ينبغي بجلال وجهه وعظيم سلطانه
وأسلم على النبي الأمي الذي علم المتعلمين، وبعث الأمل في قلوب اليائسين،
وقادة سفينة العالم انطلاقا من قوله من قوله عز وجل "

﴿تأذن ربكم لئن شكرتم لأزيدنكم﴾ سورة إبراهيم الآية (07) فلا يستحق الشكر
إلا الله العلي القدير الذي سهل لنا هذا العمل من فيض علمه الذي وسع كل شيء فله الحمد، والشكر أولا
وأخيرا يليق بجلاله ويوازي نعمته. إذ ومصادقا لقول رسول الله صلى الله عليه وسلم « لا يشكر الله من لا
يشكر الناس»

فلا عتراف بالفضل لذويه فضيلة سامية، فإذا كان الشكر ترجمان النية ولسان الطوية، وشاهد الإخلاص
فنجدوا الزمان علينا وبعدا أن وفقنا الله في انجاز هذا العمل.
أهدي ثمرة جهدي إلى روح جدي الطاهرة وسندي الغالي رحمك الله "جدي لكم كنت أتمنى حضورك لكن
قضاء الله سبقني.

نتقدم بخالص الشكر وعظيم الامتنان إلى أستاذتني "بن زطة بلدية" المشرفة على رسالتي على
ما حظيت به من إشراف كريم وصبر جميل وتوجيه مفيد ونصح سديد فجزاها الله عني خير الجزاء

كما أسجل بكل اعتزاز وتقدير واسمي آيات الشكر والتقدير والعرفان
إلى من قدم لنا يد المساعدة من قريب أو بعيد ونختص بالذكر أستاذة في علوم التربية وعلم النفس بجامعة
المسيلة محمد بوضياف الذين دروسنا طوال مشوارنا الدراسي الجامعي.
إلى كل هؤلاء وغيرهم ممن من قدم لنا العون وبصيحة وإرشاد وتوجيه ولو بكلمة طيبة،
أو تشجيع، نتقدم لهم بالشكر الجزيل والتقدير الكبير سائلين الله تعالى لهم التوفيق والسداد.

أم السعد بوقرة

الاهداء

بسم الله الرحمن الرحيم

" الهي لا يطيب الليل إلا بشكرك ولا يطيب النهار إلا بطاعتك ولا تطيب اللحظات إلا بذكرك ولا تطيب

الآخرة إلا بعفوك ولا تطيب الجنة إلا برويتك "

" إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة ونصح الأمة إلى نبي الرحمة ونور العالمين سيدنا محمد (ص)

"يقينا مني أن الاجتهاد والحرص على الدقة ولفائدة يثمر لامحال"

أهدي خلاصة جهدي إلى كل من يسعى وراء العلم ويسأل الله العلم والى من ينبض قلبه بالحب والعطاء

من أجل أن يسمو العلم.

* كما أهدي ثمرة جهدي إلى روح جدي الطاهرة وسندي الغالي رحمك الله "السعيد بوقرة" جدي لكم

كنت أتمنى حضورك لكن قضاء الله سبقني.

إلى كل من يحتل بالقيم الفاضلة التي ترفع مكانه.

إلى كل متعلم يحرص على القيم والأخلاق في طلب العلم.

إلى كل من أحسن عمله فأتقنه

وأخيرا أتوجه بجزيل الشكر إلى الدكتورة الغالية التي لكم تمنيت أن تكون مشرفتي ولقد وفقني الله

لذلك

وهي " بن زطة بلدية والى كل من

مي لي يد العون فشكر للجميع من قريب أو بعيد

أم السعد بوقرة



فهرس المحتويات

فهرس المحتويات	
	العنوان
	فهرس المحتويات
	فهرس الجداول
	شكر
	واهداء
أ	مقدمة
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
6	1- إشكالية الدراسة
12	2- فرضيات الدراسة
13	3- أهمية وأهداف الدراسة
14	4- تحديد مفاهيم الدراسة
15	5- الدراسات السابقة
33	6- التعقيب على الدراسات السابقة
الفصل الثاني: مركز الضبط الداخلي - الخارجي	
38	تمهيد
39	1- مفهوم مركز الضبط
43	2- الخلفية التاريخية لمركز الضبط
44	3- مركز الضبط أهميته-وأبعاده
48	4- العوامل المؤثرة في مركز الضبط وتربيته
55	5- مؤشرات فئتي مركز الضبط وخصائصه
66	6- مركز الضبط في ضوء المقاربات النظرية
80	7- قياس مركز الضبط
83	خلاصة
الفصل الثالث: مهارة حل المشكلات	
85	تمهيد
86	1- ماهية حل المشكلات

89	2-الخلفية التاريخية لنشأة مهارة حل المشكلات
90	3- وأهميته مهارة حل المشكلات وتعليمها.
96	4- خطوات وخصائص مهارة حل المشكلات
102	5- تصنيفات مهارة حل المشكلات
104	6- العوامل المؤثرة في مهارة حل المشكلات
105	7- المقاربات النظرية المفسرة لحل المشكلات
110	8- قياس مهارة حل المشكلات
113	خلاصة الفصل
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية	
115	تمهيد
116	1- الدراسة الاستطلاعية وأهميتها
121	4- الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة
124	5- الخصائص السيكمترية لمقياس مهارة حل المشكلات
126	6-الدراسة الأساسية
131	7- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة
133	خلاصة
الفصل الخامس: عرض النتائج ومناقشة الفرضيات	
135	تمهيد
136	1. عرض وتحليل نتائج الدراسة
138	2. مناقشة وتفسير فرضيات الدراسة
143	3. توصيات المقترحة
145	4. خلاصة
147	خاتمة
	قائمة المراجع
	الملاحق

فهرس الجداول:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مقارنة بين السمات وخصائص ذوي مركز الضبط الداخلي والخارجي	64
02	جدول مقارنة بين سلوك الأفراد ذوي الضبط الداخلي وسلوك الأفراد ذوي الضبط الخارجي.	66
03	يمثل نموذج العزو وينر	78
04	يوضح توزيع الفقرات على الأبعاد في مقياس القدرة على حل المشكلات.	120
05	يوضح طريقة تصحيح مقياس القدرة على حل المشكلات.	120
06	يوضح العبارات الإيجابية والعبارات السلبية لمقياس القدرة على حل المشكلات.	120
07	يوضح تفسير الدرجات على مقياس القدرة على حل المشكلات.	121
08	يمثل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس	122
09	يوضح صدق التمييزي للمقياس	123
10	يوضح معامل الثبات ألفا كرومباخ للمقياس	123
11	يوضح ثبات طريقة التجزئة النصفية للمقياس	124
12	يوضح صدق التمييزي للمقياس	125
13	يوضح ثبات ألفا كرومباخ للمقياس	125
14	يوضح ثبات طريقة التجزئة النصفية للمقياس	126
15	يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس	129
16	يمثل توزيع أفراد العينة حسب الإقامة	129
17	يمثل توزيع أفراد العينة حسب التخصص	130
18	يوضح قائمة الأساتذة المحكمين	132
19	يوضح العدد وقيمة معامل ارتباط بيرسون ومستوى الدلالة بين متغيري الدراسة.	136
20	يوضح العدد وقيمة معامل ارتباط بيرسون ومستوى الدلالة بين متغيري الدراسة.	137
21	يوضح العدد وقيمة معامل ارتباط بيرسون ومستوى الدلالة بين متغيري الدراسة.	137

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	أشكال مؤشرات الضبط الداخلي	60
02	أشكال مؤشرات الضبط الخارجي	60
03	يوضح العناصر الأساسية لنظرية روتر للتعلم الاجتماعي	73
04	مخطط العزو لـ "دي هاير "	77
05	يوضح العلاقة بين بعدين الاستقرار ومصدر الضبط وتفسيرها لسببية السلوك	79
06	دافع حل المشكلات	93
07	خطوات حل المشكلة حسب كمال عبد الحميد زيتون	97
08	حل المشكلة الدائري حسب سيتيرنبرغ	98
09	خطوات حل المشكلات وفق العتوم	99
10	يوضح سلم الخبرات الحلزوني	103
11	انماط التعلم عند جانبيه	107
12	يمثل دائرة نسبية لتوزيع أفراد العينة حسب الجنس	129
13	يمثل دائرة نسبية لتوزيع أفراد العينة حسب الإقامة	130
14	يمثل دائرة نسبية لتوزيع أفراد العينة حسب التخصص	131

ملخص الدراسة:

جاءت دراستنا عنوان: مركز الضبط وعلاقته بمهارة حل المشكلات لدى طلبة اللسانس قسم علم النفس جامعة المسيلة محمد بوضياف ولقد هدفت إلى:

-الكشف عن طبيعة العلاقة بين مركز الضبط وبمهارة حل المشكلات لدى طلبة اللسانس قسم علم النفس جامعة المسيلة.

- هدفت إلى دراسة كل منها اعتماد على متغيرات التخصص الأكاديمي بقسم علم النفس تحديد السنة الثالثة.

- ومن أجل تحقيق هذه الأهداف ،تم اختيار عينة الدراسة من طلبة جامعة محمد بوضياف المسيلة-قسم علم النفس،حسب الطريقة الطبقية والعشوائية و كل التخصصات الموجودة لدى القسم:علم النفس العيادي، إرشاد وتوجيه،تنظيم وعمل.

حيث اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي المناسب لطبيعة الدراسة وحسب طبيعة البيانات التي نريدها وتعداد العينة، وقد تكونت عينة الدراسة 180طالب وطالبة منهم 14طالبا و 166طالبة من أصل 335 حيث تتراوح أعمارهم ما بين 18-24 سنة حيث يمثلون نسبة 62% من الطلبة الذين بلغ عددهم 335 طالبا وطالبة وقد اعتمدنا في دراستنا هذه على أسلوب لعينة العشوائية وتم استخدام مقياسين:

1-مقياس مركز الضبط لروتر 1982(الداخلي-الخارجي) المكون من 29عبارة.

2-مقياس مهارة حل المشكلات لحمدى نزيه 1987 مكون من 40 عبارة بأبعاده

الخمس.ومن خلاله القراءة الإحصائية والمناقشة وتحليل النتائج.

Abstract in English :

Our study is entitled: The Control Center and its relation to the problem solving skills of the students of the Lance Department of Psychology, M'sila University, Mohamed Boudiaf.

– reveal the nature of the relationship between the control center and the problem solving skill of the students of the University of M'sila psychology department.

– I have aimed at studying each other based on the changes in academic specialization in the Department of Psychology to determine the third year.

In order to achieve these goals, the study sample was selected from the students of the University of Mohammad Boudiaf Al-Musayila - Department of Psychology, by the stratified and random method of all disciplines in the department: Clinical psychology, guidance, guidance, organization and work.

In this course, we have relied on the analytical descriptive approach appropriate to the nature of the study, the nature of the data we want, and the sample count.

The sample of the student was composed of 180 students, 14 students and 166 students of 335 students, aged 18-24 and representing 62% of the 335 students, and we in our study relied on a random sample method and two measures were used:

1) the 29-expression, indoor-outdoor, and 1982-core scale.

2) the scale of the problem-solving skill of HamdiNazih 1987 is composed of 40 statements with five dimensions. Through it, statistical reading, discussion, and analysis of results

مقدمة

مقدمة:

تعتبر دراسة مركز الضبط ومهارة حل المشكلات من الموضوعات الهامة التي تحتل المراتب الأولى في الدراسات النفسية والتربوية، كما أنهم أهم الموضوعات في الشخصية الإنسانية باعتبار أن موضوع مركز الضبط من أبرز المواضيع التي نالت اهتمام العديد من الباحثين ورجال التربية، كما تتجه معظم دراساتهم إلى منحنى جديد يهدف إلى بناء الشخصية على أسس أكثر علمية لذا فإن مركز الضبط له دور كبير في حياة الفرد المختلفة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، باعتبار إن الإنسان يعيش في زمن يعج بتغيرات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية التي تؤثر على شخصيته تأثيراً جوهرياً مما يؤدي إلى خلل في بعض الأجهزة المهمة في الشخص وخص بذلك مفهوم مركز الضبط (سرحان عبير، 1992، ص75).

وعليه تم التطرق إلى مركز الضبط كخاصية في شخصية الفرد فهو يساعد على فهم السلوك والتنبؤ به، كما أن له دور في حياة الفرد، الذي يتفاعل مع السند الاجتماعي ويخلف اعتقاد الأفراد من حيث إدراكهم وتفسيرهم للأحداث التي تظهر والكيفية التي يفسر بها الفرد الأحداث التي تقع حوله، ويعتمد في ذلك على ذاته على تفسير تلك الأسباب متخذاً في ذلك الشروط الداخلية أو الخارجية ونعني بذلك، إذا أرجع الفرد نتائج أفعاله إلى ذاته يعتبر ذوي تحكم داخلي، أما إذا أرجها إلى الآخرين أو القدر أو الصدفة فإنه يعتبر ذوي حكم خارجي.

ويعد تطور مركز الضبط مرتبط بتطور نظرية روتر 1954 Rotter في التعلم الاجتماعي أصبح بعدا مهما في دراسات الشخصية، وأحد متغيراتها التي تهتم بالمعتقدات التي يحملها الفرد بخصوص العوامل التي تتحكم بنتائج سلوكه.

ويعرف روتر (1966) مركز الضبط بأنه لدرجة التي يدرك عندها الفرد أن المكافأة أو التدعيم يعتمد على سلوكه هو وخصائصه، في المقابل الدرجة التي يدرك عندها الفرد أن

المكافأة أو التدعيم محكومة بقوة خارجية، أو ربما تحدث مستقلة عن سلوكه وبين ما ينتج عن هذا السلوك من مكافأة أو تدعيم.

ويرى روتر بان هناك فروقا بين الأفراد حول اعتقادهم فيما يتصل بمصادر التعزيز، فهناك من يعتقد بالضبط الداخلي فيعزو ما يحدث له إلى سلوك خاص به وبالتالي فهو قادر على ضبط مصادر التعزيزات بنفسه، وهناك من يعتقد بالضبط الخارجي للتعزيز حيث يعتبر أن ما حدث له بالصدفة أو القدر أو عوامل أخرى خارجية.

وهنا تبرز أهمية مركز الضبط من خلال شخصية الفرد وكيفية التصرف مع الموافق التي تحدث له يعتبر الطلبة الجامعيين من أهم فئة مثقفة في المجتمع نظرا لما يتصفون ويتسمون بقدرات علمية وعقلية راقية، إذا نجد انه قد يتعرض إلى الكثير من المشكلات والتي تتطلب استخدام أساليب لمواجهةها، فعندما يقوم الفرد بحل مشكلة ما فإنه يشرع في تطبيق مبادئ علمية ومفاهيم وتتجدد وتتربط المفاهيم لتشكيل المبادئ الأساسية التي بدورها تستخدم في حل المشكلة.

ولكي تتضح شخصية هذا الطالب أكثر وتنموا أكثر وتكتمل، وتصل مهاراته وتتجدد وتتطور، ذلك أن التجارب كما يقال محك الرجال، فكل مشكلة يواجهها الطالب ويتصارع معها حتى يجد لها الحل المناسب، تعتبر تجربة جديدة مفيدة له، من حيث إكسابه الخبرات الأساسية في الحياة العلمية والعملية. وتزيده بالمهارة حل المشكلات لصدي لهذه الأزمة. يعاني الطالب الجامعي في مختلف مراحل تكوينه بالجامعة بالعديد من المشكلات .

ونظرا لأن حل المشكلات مهارة تستند إلى التفكير المنطقي فهي تعمل كمضاد للمشاعر السلبية، لأن الضغوطات الخارجية والمشكلات التي يتعرض لها الطالب، وقد عرفها ديزوريلا 1988 إن حل المشكلات بأنها معرفية-انفعالية-سلوكية يحاول الفرد من خلالها تحديد واكتشاف أو ابتكار طرائق فعالة للتكيف مع المشكلات الحياة اليومية التي يواجهها. ويشير ديكسون وجلوفر 1984 إلى أن مهارة حل المشكلات الأساسية في التفكير العقلي المنظم وهي تشكل المحور الأساسي في برامج الإرشاد المختلفة.

وتعتبر مهارة حل المشكلات مطلب أساسي في حياة الفرد بصفة عامة والحياة الطالب الجامعي بصفة خاصة، فكثيرا من المواقف تتطلب منا مهارة حل المشكلات، ويعتبر حل المشكلات أكثر أشكال السلوك الإنساني تعقيدا وأهميته، ويأتي في قمة الهرم (هرم النتائج التعليمية) عند جانبيه، ويتعلم الطلاب مهارة حل المشكلات ليصبحوا قادرين على اتخاذ القرارات السليمة في حياتهم.

ويعتبر مهارة حل المشكلات من أهم التقنيات الواجب تعلمها من قبل الأفراد وتعليمها للنشء والطلبة على حد سواء لضرورتها في مساعدة الفرد وإعانتة على حل مشكلات الحياة بأنواعها المختلفة، منذ المراحل الأولى للتعليم يزيد من أهميتها وقوة وتأثيرها على تحسين سبل العيش للأفراد وللطالبة وتمكينهم من مواكبة التطورات الحاصلة في كل الميادين الأسرية والتربوية والدراسية والاقتصادية والسياسية.

ويتميز مهارة حل المشكلات بأنه يلزم حياة الفرد بصفة عامة وحياة العلمية والعملية للطلاب بتنوع بمهارات فالأفراد الذين يمتلكون مهارة حل المشكلات يمتلكون أبنية معرفية قوية تسهم في تمثيل جديد وفعال للمشكلة وإيجاد الحلول لها تعد من المستلزمات الرئيسية للإنسان، وما يتطلبه التغير السريع من التكيف حتى لا تعترض إلى اليأس والإحباط والشعور بالعجز أما المواقف الصعبة، حيث أنهم يدركون ما يواجهونهم بصورة مختلفة ومرتبطة الطريقة التي يدركونها ويتحدد ذلك ما لدى الطالب من معارف وأبنية معرفية تساهم في مساعدته في تعلم مهارات حل المشكلات وكيفية التعامل معها.

وعليه أن موضوع مركز الضبط ومهارة حل المشكلات من الموضوعات إلى لاقت اهتماما واسع وشاسعا في بداية القرن العشرين ذلك لما لهم أهمية بالغة في حياة الطالب الجامعي بصفة خاصة وأن موضوع مركز الضبط يركز على الجانب الشخصي، في الحين أن مهارة حل المشكلات يركز على القدرات العقلية، ونظر للأهمية هذين الموضوعين، جاءت دارستنا الحالية لتناول البحث في موضوع مركز الضبط والكشف عن العلاقة بين مركز الضبط ومهارة حل المشكلات لدى الطلبة السنة الثالثة قسم علم النفس وبلوغ هدف هذه

الدارسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي مستخدمة الباحثة مقياسي مركز الضبط لروتر ومقياس مهارة حل المشكلات لحمدي نزيهه، مع توظيف بعض الأساليب الإحصائية لاختبار صدق الفرضيات، كما تناولت خطة الدارسة خمسة فصول أساسية:

الفصل الأول: وهو الفصل التمهيدي لدارسة، حيث بدأ بتمهيد، ثم تطرق فيه الباحث إلى طرح الإشكالية، وصياغة الفرضيات التي يحاول البحث اختبارها والإجابة عليها، وكذلك توضيح أهمية وأهداف موضوع الدارسة، وأخيرا عرض الدارسات المتعلقة بموضوعي الدارسة فخلاصة الفصل.

الفصل الثاني: خاص مفهوم مركز الضبط، الخلفية التاريخية لمركز الضبط، مركز الضبط أهمية -وأبعاده، العوامل المؤثرة في مركز الضبط وتربيته، مؤشرات فئتي مركز الضبط وخصائصه، مركز الضبط في ضوء المقاربات النظرية، قياس مركز الضبط، خلاصة الفصل.

الفصل الثالث: خاص بمهارة حل المشكلات ماهية حل المشكلات، الخلفية التاريخية لنشأة مهارة حل المشكلات، وأهميته مهارة حل المشكلات وتعليمها. خطوات وخصائص مهارة حل المشكلات، تصنيفات مهارة حل المشكلات، العوامل المؤثرة في مهارة حل المشكلات، المقاربات النظرية المفسرة لحل المشكلات، قياس مهارة حل المشكلات، خلاصة الفصل.

الفصل الرابع: خاص بالإجراءات الميدانية للدارسة، وقد تم التطرق فيه إلى مايلي: تمهيد الفصل، مجالات الدارسة، فمنهج الدارسة، الدارسة الاستطلاعية، أداة الدارسة، تليها الدارسة الأساسية والأساليب الإحصائية المستعملة، فخلاصة الفصل.

الفصل الخامس: خصصناه لعرض نتائج البحث ومناقشتها والتحقيق من الفرضيات وتقديم استنتاج عام يليه بعض التوصيات البحث والتي استخدمنا من خلال الدارسة الميدانية ثم أنهيناها بخلاصة عامة.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- 1- إشكالية الدراسة.
- 2- فرضيات الدراسة.
- 3- أهمية وأهداف الدراسة.
- 4- تحديد مفاهيم الدراسة.
- 5- الدراسات السابقة.
- 6- التعليق على الدراسات السابقة.

1- إشكالية الدراسة:

إن أهم ما يصبوا إليه علماء النفس والتربية هو بناء وتكوين شخصية الفرد ولعل من أهم سمات وأبعاد الشخصية التي حظيت بالاهتمام الباحثين والدارسين في مجال علم النفس هو مركز الضبط لما لهذه السمة من قدرة على التنبؤ ،بدافع الفرد أدائه وسلوكه في المواقف الحياة المتباينة.

ويعد مركز الضبط سمة من أهم سمات الشخصية التي حظيت باهتمام الباحثين والدارسين في علم النفس الاجتماعي والشخصية وتعديل السلوك لا سيما في الآونة الأخيرة وهذا ما أكدته بعض الدراسات المعاصرة التي تناولت مركز الضبط في إطار العلاقة بطائفة من الظواهر التي تتضمن أبعاد شخصية وعمليات معرفية ونفسية، وهذا ما أكدته دراسة(verma(1986 حول علاقة كل من قوة الأنا ومصدر الضبط الداخلي والاتزان والذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز التي توصلت إلى أنه يوجد ارتباط دال إيجابيا بين المتغيرات الأربع وأشارت دراسة(woodetal(2009 في علاقة بين موضوع الضبط والنجاح الأكاديمي على عينية من المتنوعين عرقيا التي أظهرت أن طلاب التحكم الخارجي كانوا أقل في المستوى الدراسي وتميز طلاب التحكم الداخلي بوجود إستراتيجيات النجاح الأكاديمي وحتى علاقتهم الاجتماعية كانت جيدة.(فهمي مصطفى، 1970،ص121).

كما يعد مركز الضبط من أهم المتغيرات التي تفسير السلوك الإنساني فيتمكن أهميته في بناء وتكوين شخصيته ، وتعود نشأة هذا المفهوم إلى نظرية التعليم الاجتماعي لروتر ويعرف مركز الضبط بأنه الطريقة التي يدرك بها الفرد التدعيمات التي تحدث له في حياته سواء التدعيمات الإيجابية أو السلبية.(عماد الكفافي،1982،ص32)

فمركز الضبط هو مجموعة من الاعتقادات الداخلية أو الخارجية العامة المتجانسة ولثابته نسيبا، تفصل بين الأفراد في إدراكهم للأحداث والوقائع وتوجيه سلوكياتهم.وهو سمة من سمات الشخصية.

ويري أن تجارب الفرد المتعلقة بالنجاح والفشل في أدائه وسلوكياته وملاحظاته لسلوكيات الآخرين ونتائجها تساهم بشكل أساسي في تحديد مركز الضبط أو التحكم لديه. (فاطمة لزورق، 2015، ص31).

والجدير بالذكر أن مركز الضبط هو الذي يقرر درجة الاعتقاد عند الأفراد، كما أن الاعتقادات والتفسيرات المقدمة من قبل الأفراد وما ينتج عنها من سلوكيات لدى الأفراد هو ما يطلق عليه في الحقول الأكاديمية بمركز الضبط تبعاً لمفهوم البعدين، البعد الداخلي ويقصد بها الأفراد الذين يعتقدون أن بمقدرتهم السيطرة والتحكم في تصرفاتهم وسلوكهم ويستطيعون تحمل المسؤولية تجاه ما يقدمونهم به من أعمال ومهام، ضف إلى ذلك هم أشخاص لهم إمكانية القدرة التنبؤ لنتائج سلوكياتهم. (أمال بواليف، 2010، ص15). والبعد الخارجي التي يقصد بها الأفراد الذين يعتقدون أن هناك قوى ومؤشرات خارجية تتحكم في أرائهم وسلوكياتهم في مختلف شؤون الحياة كالحظ والصدفة والآخرين الأقوياء والظروف على متغيرات حياتهم ويبيع ذلك قدرتهم على التنبؤ بنتائج سلوكهم (أمال بواليف، 2010، ص15). ولا يمكنهم ضبطها والتأثير فيها، كما أن الانتماء لفئة معينة من مركز الضبط يلعب دوراً أساسياً كما أن الانتماء لفئة معينة من مركز الضبط بلغت دور أساسياً في تحديد الشخصية.

ويقوم مركز الضبط على افتراض مفاده أن الطريقة التي يسلك بها الفرد تتأثر إلى حد بعيد بما يدرك من علاقات سيئة من السلوك وتوابعه لذلك نراه يسلك في ضوء إدراكه لهذه العلاقات. والبالى فأن إدراك الفرد للعلاقة القائمة بين الأسباب والنتائج أو بين السلوك وتوابعه لا بد وأن يعكس بعض الأنماط السلوكية عند الأفراد خصوصاً عندما تعترضه مشكلة أو تعرض عليه. (فداء سالم محمد الشافعي، 1998، ص2) والإفراد ذوا الضبط الداخلي عادة يحملون أنفسهم مسؤوليات أعمالهم سواء في أوقات نجاحهم أو فشلهم في حين يحمل الأفراد ذوا الضبط الخارجي مسؤولية نجاحهم أو إلى قوى وعوامل

خارجية وفي ذات السياق يشير ديلفيد Dellefiet إلى أن الأفراد ذوي الضبط الداخلي يكونوا أكثر فعالية في تأدية المهام، كما لهم القدرة على استخدام الاستراتيجيات المناسبة وتعديلها في حالة عدم وجودها وبالتالي يؤثر أداها على رفع مستواهم والطموح إلى تقديم الأفضل.

كما يؤكد كوريات وآخرون Koriget Etal 2006 أن الطالب الذي يرتفع لديه مركز الضبط والتنظيم الذاتي أثناء اكتساب المهارات والمعلومات و المعلومات حيث يقوم بمراقبة تفكيره وسلوكه عكس أصحاب الضبط الخارجي مما يعززون الفشل والنجاح إلى الحظ - الصدفة (فتحي الزيات، 1998، ص188).

وبمعني أوسع وأضح أن مركز الضبط في الحقيقة ما هو إلا مقياس يبين لنا كيف يفسر الإنسان النتائج المرتب على سلوكه من نجاح وأفضل يرجعها إلى نفسه وما يملكه من قرارات ومهارات وما يبذله من وما يقوم به من عمل ويسمي بالفرد الضبط أم يرجعها إلى عوامل بيئة خارجية عن نطاق إرادته لا ستطيع التحكم بها كالحظ والقدر والصدمة ويسمي بالفرد الضبط الخارجي (محمود عوض، 1994، ص256).

وانطلاقا مما سبق عرضه حول أهمية البالغة لمركز الضبط وقيادته لشخصيته الفرد كان لازما من قبل المهتمين بتكوين الفرد أصبح يقضي معظم أوقات حياته في الإطار الأكاديمي خلال مساره التعليمية من الابتدائي إلى الجامعي إذا كانت هذه الأخيرة الجامعة تعبر أهم محطة تكوينية مهمة لتدعيم المجتمع لاحقا بالإطارات يتولون مهام تنمية ونهضة المجتمع وتلبية حاجاته المختلفة والمتعددة.

فالطلبة الجامعيين أهم عنصر في النظام التعليمي الجامعي بات من الضروري توحيد كل الجهود والمسااعي للاهتمام بهذه الفئة التي تعتبر شعلة المجتمع ونبراس الأمل والعمل على تعليمهم كل ما يسم لهم لممارسة الحياة العلمية والعلمية وتوفير كل الظروف الملائمة لضمان نجاح الطلبة في مساراتهم المختلفة ومحاولة حمايتهم من مواجهة

ومجابهة كل المشكلات والعوائق التي تعيقهم خلال حياتهم داخل الحرم الجامعي أم داخل حياتهم الشخصية التي قد تنعكس سلبا على أدائهم وقد تكون حاجزا وعائقا كبيرا أما الكثيرين تمنعهم من مواصلة المسيرة العلمية ومواصلة الحياة العلمية (تعليميا - اجتماعيا - أسريا - نفسيا أو الملاحظ في حال طلبة اليوم أنهم يتخرجون من الجامعة ولديه الشهادة العلمية غير انه يكون عاجزا على التغلب أمام أول مشكل بتعرض له وعدم إيجاد الحلول ومواجهة حل المشكلة ولا يستطيع التصدي لها فورا هذا الإشكال المحير كان لزاما بالنهوض بهذه الفئة الجوهرية والا هي فئة مرحلة الشباب الجامعي والأخذ بيده إلى بر الأمان أصبح من مهام الإطارات التعليم العالي والبحث العلمي أن تعيد النظر في تكوين طلبة بمواصفات التي يحتاجها المجتمع من خلال المعارف والخبرات والمهارات التي سبق واكتسبوها أثناء تواجدهم بها ولعل من أهم المهارات التي ينبغي البحث العلمي والتعليم العالي وهي مهارة حل المشكلات باعتباراتها أرقى درجات المهارة التي لا بد ولزاما على الطالب الجامعي أن يتقنها ويتعلمها منذ أول دخوله في المسار الجامعي إلى غاية تخرجه حين يتمكن القول بأنه قد اكتسب مهارة حل المشكلات وبناء عليه إن موضوع مهارة حلا المشكلات وبناء عليه إن موضوع مهارة حل المشكلات له أهميته بالغة باعتباره يمكن الفرد من مجابهة ما يعترضه من مشاكل واختيار أفضل للحلول الممكنة، حيث اعتبر أحمد بلقيس 1986 مهارة حلا المشكلات نتاجا متوقعا ومهارة مولدة قادرة على توليد الأفكار والمفاهيم والمبادئ. (سامي ملحم، 2001، ص 229).

يعتبر مجال حل المشكلات من بين المجالات الهامة في علم النفس المعرفي وهذا لان نشاط حل المشكلات من بين المجالات الأكثر إثراء للمعرفة الإنسانية (سميرة ركزة، 2008، ص 4).

ومهارة حل المشكلات بشتى نقوم به جميعا كجزء من نشاطاتنا اليومية سواء العمل أو الحياة العلمية أو الحياة التعليمية وهذا ما يمكن أن يتشكل حل المشكلات تحديا

ولحباطا في نفس الوقت ذاته وتتشا التحديات عند تكون لدينا الفرص لتناول مشكلة تهننا ونستطيع استخدام مهارتنا باستتباط حلول حكيمة راسخة ودائمة. (كيلاي وتشابنغ، 2001، ص85).

وبهذا تعتبر مهارة حل المشكلات كعملية توجيه ذاتي معرفي سلوكي، يحاول بواسطتها الأفراد في التعامل مع الضواغط بتغيير المشكلة نفسها أو استجاباتهم لها أو الاثنين معا، وبسبب وجود صعوبات لدى بعض الأفراد للتعامل مع أحداث الحياة.

وفي نفس السياق يشير سينبرنيرج stebeng أن حل المشكلات عبارة عن: عملية يسعى الفرد من خلالها التي تحظي العوائق التي تواجهه وتحول بينه وبين الوصول إلى الهدف الذي يسعى إلى بلوغه، فحل المشكلات إذن هو عملية فكرية معقدة تتطلب التحكم في مهارات التفكير العليا، المرتبطة بوضع وتجريب الاستراتيجيات الفكرية المختلفة. (فتحي، عبد الرحمان جروان، 2002، ص317) وفي ذلك يقول سلافن (1994slaoín) أن مهارة حل المشكلات هي المدخل الرئيسي لتشغيل العقل (فتحي مصطفى الزيات، 2001، ص18) وهذا يعني أن نفسه حل المشكلات يمكن أن نعتبرها بمثابة المنبه أو المثير للذهن العقل، كما عرفت مهارة حل المشكلات :هي نشاط ذهني معرفي تسير في خطوات معرفية ذهنية مرتبطة في ذهن الفرد يستطيع أن يسير فيها بسرعة إليه إذا ما تمت له السيطرة على عناصرها وخطة إنها بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي تزويد الفرد بمهارات الأدائية لمواجهة الضغوط والمعوقات بكافية عالية (سرحان عبير، 1438، ص7).

وانطلاقا مما عرضه حول الأهمية البالغة للمركز الضبط ومهارة حل فنجد اختلافا الباحثين والدارسين وجهات ففي مركز الضبط فقد أشار دراسة عايش موسى غرابيه وإبراهيم عبد الله الرزيقات 2015 ولقد شارت النتائج إلى أن الطلبة من ذوي التحصيل المنخفض هو ذوي التحصيل المنخفض هو مركز الضبط الخارجي على

زملائهم ذو مركز ضبط الخارجي على زملائهم ذوا التحصيل المرتفع، وأشارت دراسة بوالليف امال 2010 أن مركز ضبط يختلف باختلاف التخصص الجامعي بين الطلبة العلوم الاجتماعية والعلوم الطبية يميلون أكثر إلى الضبط الخارجي وفي المقابل، كما أشارت دراسة فرحات بن ناصر (2019) أنه توجد علاقة ارتباط سالبة دالة إحصائيا بين أساليب والدراسة الكلية للقدرة على حل المشكلات وتوجد علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين أسلوب التفكير المحافظ والقدرة على حل المشكلات والجدير بالذكر أن بعض الدراسات أشارت إلى المتغيرين معا وكما أشارت إلى المتغيرين على مثل دراسة الشافعي (1983) أن هناك وجود درجة كبيرة في القدرة على حل المشكلات وأن هناك وجود فروق ذات دالة إحصائية لدى عينية الدراسة في مركز الضبط في الضبط، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينية الدراسة في مركز الضبط وتعزي للجنس لصالح الذكور الأكثر قدرة في حل المشكلات كما أشارت دراسة الصمادي (1992) إلى وجود علاقة بين القدرة على حل المشكلات وكل من مركز الضبط والنمط الاداركي بالنسبة إلى بين هذه المتغيرات لدى الذكور والإناث في حين لم تنتظر هذه العلاقة بين القدرة على حل المشكلات والنمط الاداركي لدي من الجنسين ومما قد ذكر سلفا وعليه يمكن القول بأن أهمية اعتبار قيمة هرم التعليم حيث أنه بمثابة اجتهدا يصب في نموذج معالج معلومات وأن استراتيجيات التفكير تمكن الطلبة من ضبط عمليات التفكير، ويبقى في أذهانهم ما تم تجريبية بالنسبة للمشكلة. وعليه أن مهارة حل المشكلات تعد مطلبا أساسيا لاستمرار حياة الإنسان لكثرة المشكلات التي يواجهون يوميا لذا فإن الإلمام بالأساليب المختلفة في مواجهتها، ومحاولة إيجاد حلولها باستخدام مهارات التفكير من الكفايات التي ينبغي أن يمتلكها الإنسان الذي تتسم حياته بسرعة التغير والتبدل كي يتمكن من تحقيق التوافق والتكيف والنمو السليم والسوي دون إحباطات، ولعل الحاجة إلى التكيف والتوافق واستعادة التوازن هي من

الأسباب الرئيسية التي تدعوا الإنسان إلى التصدي للمشكلات التي تواجهه والسعي إلى إيجاد حلول بما يتناسب وطموحاته. (فرحات بن ناصر، 2019، ص8).

وتأسيساً لما تقدم حول الأسس العلمية والنظرية لموضوع الدراسة الموسوم بمركز الضبط وعلاقته بمهارة حل المشكلات لدى عينة من طلبة علم النفس السنة الثالثة ليسانس وذلك في محاولة للإجابة على التساؤل الرئيسي التالي: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط ومهارة حل المشكلات لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس قسم علم النفس؟

وتتدرج تحت هذا التساؤل الرئيسي تساؤلات فرعية تتمثل في:

1- هل توجد علاقة ارتباطية بين مركز الضبط داخلي ومهارة حل المشكلات لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس قسم علم النفس؟

2- هل توجد علاقة ارتباطية بين مركز الضبط الخارجي ومهارة حل المشكلات لدى طلبة قسم علم النفس السنة الثالثة؟

2- فرضيات الدراسة:

2-1- الفرضية العامة:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط ومهارة حل المشكلات لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس قسم علم النفس.

2-2- الفرضيات الفرعية:

- توجد علاقة ارتباطية بين مركز الضبط الداخلي ومهارة حل المشكلات لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس قسم علم النفس.

- توجد علاقة ارتباطية بين مركز الضبط الخارجي ومهارة حل المشكلات لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس قسم علم النفس.

3- أهمية وأهداف الدراسة:

3-1- أهمية الدراسة:

- تتجلى أهمية الدراسة في كونها تناول أحد المفاهيم الحديثة التي شغلت بال الكثير من الباحثين وعلماء النفس.

- المساهمة في الإثراء النظري والعلمي حول موضوع مركز الضبط وعلاقته بمهارة حل المشكلات لدى طلبة سنة ثالثة علم النفس حيث يعتبر مرجعا للإطار النظري للدراسة ونتائجها وإفادة الباحثين والطلبة العاملين في مجال علم النفس وعلوم التربية.

- تتضح أهمية الدراسة انطلاقا من أهمية الفئة التي يتناولها الموضوع وهي الفئة أو العينية لسنة ثالثة علم النفس لكونهم أهم فئة في المجتمع باعتبارهم فئة مثقفة. والطالب الجامعي ممثل فئة النخبة ويعول عليهم استلام مهام مهمة في المجتمع منهم أخصائي نفسي ومنهم مرشدين تربويين كما تتجلى أهمية الطالب الجامعي باعتباره يمثل قوة المجتمع ونخبته لذا يعول تحديد وتوجيه مركز الضبط لديه أو تعلمها للآخرين والقدرة على مهارة حل المشكلات التي قد يتعرض له أثناء ممارسة حياته العلمية أو المهنية وجاءت أهميته هذه الدراسة لتزايد العلماء والباحثين حديثا حول متغير مركز الضبط داخلي-خارجي باعتبارها سمات وبعد من أبعاد الشخصية ولذلك لابد من تعلم مهارة حل المشكلات باعتبارها من أنجح وأفضل المهارات التي كان لزاما على الفرد بصفة عامة والطالب الجامعي بصفة خاصة تعلمها وانتقائها.

- تكمن أهميتها من الاستفادة من نتائج الدراسة كنقطة الانطلاق بحوث أخرى في هذا المجال لعينات مختلفة.

3-2- أهداف الدراسة:

- الكشف على نوع مركز الضبط السائد لدى الطلبة سنة ثالثة بقسم علم النفس.
- الكشف عن العلاقة بين مركز الضبط ومهارة حل المشكلات لدى طلبة سنة ثالثة بقسم علم النفس.
- التعرف على امتلاك مهارة حل المشكلات لدى طلبة الجامعة تخصص علم النفس.
- الكشف عن طبيعة العلاقة مركز الضبط بمستوياته الداخلي-خارجي بمهارة حل المشكلات.
- تحديد مستوى مفهوم كل من مركز الضبط ومهارة حل المشكلات لدى عينة الدراسة..

4-4- تحديد مفاهيم الدراسة:

- 4-4-1-مركز الضبط:** أنه الدرجة الكلية التي يتحصل عليها أفراد العينة والممثل في الطالب الجامعي من قسم علم النفس خلال استجابة على مقياس روتر لضبط (الداخلي-الخارجي) المستخدم في هذه الدراسة وهم نوعان:
- فئة الضبط الداخلي:** وهي الفئة التي تشعر أن سلوكها ماهو إلا نتيجة إرادتها ومسؤولية عما يحدث لها.

- فئة الضبط الخارجي:**وهي الفئة التي تستشعر بأن نتاج سلوكها لا يعتمد على أفعالها ولكن هناك قوى أخرى تسيطر على سلوكها ومن هذه القوى: الحظ،الفرصة،القدر....الخ.
- (محمد الشافعي،1998، ص26)

- 2-مهارة حل المشكلات:** هي تلك المهارة التي تستخدم ووضع استراتيجيات تهدف إلى حل سؤال صعب أو موقف معقد أو مشكلة تعيق التقدم في جانب من جوانب الحياة.
- (جودت أحمد سعادة،2003،ص469).

وحسب الدراسة الحالية فإن مهارة حل المشكلات هي الطريقة التي يستخدمها الطالب الجامعي لإيجاد حل لمشكلة ما لقضية معينة في حياته الشخصية أو العلمية أو المهنية.

3- الطالب الجامعي: الطالب الجامعي يقصد به أي شخص مسجل بالجامعة قصد الحصول على أي درجة علمية يمنحها مجلس الأساتذة ، الطالب هو مصطلح يطلق على كل طالب للعلم أيضا ولكن يغلب إطلاق الاسم على من يدرس في الجامعات والكليات والمعاهد الدراسية- العليا طالب جامعي وتسمى الفتاة أثناء دراستها طالبة وجمعها طالبا .

5- الدراسات السابقة:

إن الاختلاف بين العلماء والباحثين حول موضوع مركز الضبط ومهارة حل المشكلات متعدد ومتشعب وفي بحثنا هذا سنتناول موضوع مركز الضبط وعلاقته بمهارة حل المشكلات وفي هذا العنصر سنتناول بعض الدراسات السابقة التي سبق وان تطرقت لها وسيتم عرض بعض الدراسات السابقة لكل من مركز الضبط ومهارة حل المشكلات كل على حدا ونحاول التطرق إلى القريب والتشابه الطفيف الذي جمع الموضوعين معا لنختمها بعد إذن التعقيب عليها.

أولا: الدراسات المتعلقة بالمتغير الأول مركز الضبط:

1-دراسة جابر وعلاء الدين الكفافي 1987 بعنوان: وجهة الضبط وعلاقته بعض المتغيرات النفسية (تقدير الذات-تقبل الذات- مفهوم الذات-تقديرات الذات- مفهوم الذات الأكاديمي الدافعية للإنجاز-قوة الأنا والميل إلى المعايير الاجتماعية).

-هدفت الدراسة إلى الدراسة العلاقة بين المتغيرات النفسية المرتبطة بها ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المقاييس التالية:-مقياس قوة الأنا،مقياس الميل إلى المعايير الاجتماعية،مقياس الذات،مقياس روتر لقياس الضبط الداخلي -الخارجي.

- اشتملت عينة الدراسة على أربع مجموعات فرعية من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بلغت (220) على التوالي وتم استخدام المنهج الوصفي وبعد تحليل البيانات أظهرت نتائج الدراسة إلى أن ذوي الضبط الداخلي كانوا أكثر تقبلاً لذواتهم واكبر ثقة وأكثر قرب من الواقع في تكوين مفهوم الذات من الناحية الأكاديمية وأكثر دافعية للإنجاز وقوة الأنا من أصحاب التوجه أو الضبط الخارجي. (جابر وكفافي 1987، ص 370-406).

2-دراسة مدور مليكة (2005): بعنوان "وجهة الضبط وعلاقتها بأنماط التفكير لدى عينة من متربصي معاهد التكوين المهني، وقد كانت تساؤلات الباحثة كالتالي:

-ما هي طبيعة العلاقة بين وجهة الضبط والتفكير الناقد والعلمي؟

-هل توجد فروق دالة إحصائية بين المتربصين الذكور والإناث في وجهة الضبط الداخلية والخارجية، وكل من التفكير الناقد والتفكير العلم؟

-هل توجد فروق دالة إحصائية بين المتربصين كل من التخصصات الكهربائية ومتربص تخصص الإدارة والتسيير في وجهة الضبط (الداخلية-الخارجية)، وكل من التفكير العلمي والتفكير الناقد.

-هل توجد فروق دالة إحصائية بين متربصي السداسي الأول ومتربصي السداسي الرابع في وجهة الضبط (الداخلي والخارجية) وكل من التفكير العلمي والتفكير الناقد. أما عن الفرضيات فهي كالتالي:

-تتوقع وجود علاقة ارتباطية إحصائية بين وجهة الضبط الداخلية والخارجية، وكل من التفكير العلمي والتفكير الناقد.

-تتوقع وجود علاقة ارتباطية موجبة بين وجهة الضبط الداخلية، وكل من التفكير العلمي والتفكير الناقد.

-تتوقع وجود علاقة ارتباطية سالبة بين وجهة الضبط الخارجية، وكل من التفكير العلمي والتفكير الناقد.

-نتوقع عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متربصي التخصصات الكهربائية ومتربصي تخصصات الإدارة والتسيير، ذوي وجهة الضبط الداخلية والخارجية، في متوسط درجات التفكير العلمي والتفكير الناقد.

- نتوقع عدم وجود فروق دالة إحصائية، بين متربصي السداسي الرابع، ذوي وجهة الضبط(الداخلية والخارجية) في متوسط درجات التفكير العلمي والتفكير الناقد.

العينة: تكونت العينة الإجمالية من 154 متربصا ومتربصة بالمعهد الوطني المخصص في التكوين المهني ببسكرة، 86 متربص، و84 متربصة يتراوح معدل أعمارهم بين 20 إلى 22 سنة. ولقد أظفرت النتائج على ما يلي:

-عدم وجود علاقة دالة إحصائية من وجهة الضبط الداخلية وأنماط التفكير العلمي والتفكير الناقد.

-عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين وجهة الضبط الخارجية وأنماط التفكير العلمي والتفكير الناقد.

-عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متربصين الذكور والإناث، ذوي وجهة الضبط(الداخلية والخارجية) في متوسط درجات التفكير الناقد والتفكير العلمي.

-عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متربصي شعب الكهرباء ومتربصي شعب الإدارة والتسيير ذوي وجهة الضبط الداخلية والخارجية في متوسط درجات التفكير الناقد والتفكير العلمي.

-وأخيرا عدم وجود دالة إحصائية بين متربصي السداسي الأول ومتربصي السداسي الرابع ذوي وجهة الضبط(الداخلية والخارجية) في متوسط درجات التفكير الناقد والتفكير العلمي.(مدور مليكة، 2005، ص48).

3-دراسة محمد سليمان بني خالد(2009) بعنوان: مركز الضبط وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت حيث هدفت

الفصل الأول _____ الإطار العام للدراسة

الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مركز الضبط ومستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت أتباعا لمتغيرات: الجنس (ذكر، أنثى) ومستوى الدراسي (بكالوريوس، دراسات عليا) ومستوى التحصيل الأكاديمي (متدني، مرتفع). - حيث أجريت الدراسة على عينة بلغت 180 طالبا وطالبة وأظهرت نتائج الدراسة على إن معظم طلبة كلية التربية في جامعة آل البيت ذو مركز ضبط خارجي، حيث بلغت نسبتهم تقريبا 17%. وقد يعزى ذلك للظروف البيئية التي يعيشها الطلبة حيث تتطلب الحياة الاعتماد على الغير.

- أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة العلوم التربوية تبعا للجنس. - وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط والتحصيل الأكاديمي لطلبة البكالوريوس.

- عدم وجود علاقة بين مركز الضبط والتحصيل الأكاديمي لطلبة الدراسات العليا. - عدم وجود علاقة بين مركز الضبط والتحصيل الأكاديمي لطلبة الدراسات العليا. - عدم وجود علاقة بين مركز الضبط (داخلي والخارجي) والجنس (ذكور وإناث) لدى طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة آل البيت. - عدم وجود علاقة بين مركز الضبط (داخلي-خارجي) والمستوى الدراسي (بكالوريوس، دراسات العليا). (محمد سليمان بن خالد، 2009، ص4).

4-دراسة بوالليفا مال2010 بعنوان: مركز الضبط وعلاقته بالتفوق الدراسي الجامعي. - هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى الدلالة الإحصائية للعلاقة بين مركز الضبط والتفوق الدراسي لجامعي من خلال المقارنة بين عيّنتين مختلفين (طلبة العلوم الاجتماعية وطلبة العلوم الصفية ولقد تم طرح الأسئلة التالية: - هل وجود علاقة بين مركز الضبط والتفوق لدارسي الجامعي؟

- هل توجد علاقة بين المركز الضبط والتخصص الجامعي؟
- هل توجد علاقة بين مركز الضبط وبعض الخصائص المتعلقة بالفرد (الجنس، المستوى الثقافي للوالدين، ومكان الإقامة)؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة تم أولاً تقديم المعالجة النظرية من خلال الفصلين لكلا المتغيرين (مركز الضبط والتفوق الدراسي الجامعي) وتم عرض كل ما يتعلق بهما. وفما يتعلق بالإجراءات العلمية للدراسة، لقد تم اختيار عينة بأسلوب العينة الطبقية العشوائية تتكون من 180 طالب وطالبة 70 من العلوم الاجتماعية و 110 من العلوم الطبية، وتم تطبيق مقياس روتر لمركز الضبط مع إضافة بعض البيانات عليه. ولقد اتبع منهج الوصفي وتم الاستعمال بعض التقنيات الإحصائية للمعالجة كاختبار T المتوسط الحسابي، S، X، ANOVA، كما تم الاستعانة ببرنامج EXCEL للمعالجة النتائج، انتهت الدراسة إلى مايلي:

- توجد علاقة دالة إحصائية بين مركز الضبط والتفوق الدراسي الجامعي.
- يختلف مركز الضبط اختلافا دالا حسب اختلاف التخصص الجامعي (بين طلبة العلوم الاجتماعية والطبية....)، بحيث أن طلبة العلوم لطبية يميلون أكثر إلى الضبط الداخلي.
- لا توجد علاقة دالة بين مركز الضبط وبعض المتغيرات الأفراد، كالجنس، المستوى الثقافي للوالدين، ومكان الإقامة. (بوالليف أمال، 2010، ص124).

5-دراسة شويعل(2014) بعنوان:التفاؤل والتشاؤم وعلاقته بمركز الضبط وأساليب التعامل مع الضغط النفسي.

هدفت إلى دراسة العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم ومركز الضبط وأساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة. و لتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحث مقياس التفاؤل والتشاؤم، مقياس أساليب الضبط وأساليب التعامل مع الضغوط النفسية، على عينة قدرها (162)طالب وطالبة بواقع (98)طالبة و (64) طالب من ثلاث جامعات مختلفة

الجزائر، البليدة، المدية وقد استخدم المنهج الوصفي وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: وجود علاقة سالبة ودالة بين التفاؤل ومركز الضبط الداخلي، كما دلت على وجود علاقة دالة موجبة بين التشاؤم ومركز الضبط الخارجي، كما توجد علاقة دالة وموجبة بين التفاؤل وأساليب التعامل مع الضغوط النفسية (شويلع، 2014).

6- دراسة عايش موسى غرابيه وإبراهيم عبد الله الزريقات (2015): بعنوان مركز الضبط لدى الطلبة الجامعيين وعلاقته بمستوى التحصيل والتخصص الأكاديمي والجنس- مجلة اتحاد الجامعات العربية، المجلد 13، العدد 03.

- هدفت الدراسة إلى معرفة نسبة الطلبة الذين يعززون نجاحهم أو اتفاقهم إلى عوامل داخلية في الفرد نفسه، وإلى العوامل الخارجية عند ومقارنة هذه النسبة مع نسبة أقرانهم في الجامعات الأمريكية والعمانية وقد تكونت عينة الدراسة من "457" طالبا وطالبة من طلبة الجامعة الأردنية منهم "235" من كليات الإنسانية وتوصلت الدراسة إلى أن 55% من طلبة الجامعيين في الجامعة الأردنية يعززون نجاحهم أو إخفاقهم لعوامل خارجية، وأن هذه النسبة تشبه إلى حد ما وجد لدى طلبة العمانيين والأمريكيين وإن كانت هنالك بعض الاختلافات المتعلقة بالأسباب التي اشتملت عليها فقرات الاستبانة المستخدمة هذا من جهة ومن جهة أخرى حاولت الدراسة الحالية معرفة أثر كل من الجنس ونوع الكلية علمية أو إنسانية ومستوى التحصيل في مركز الضبط "خارجي-داخلي" عند الطلبة، ولم تظهر نتيجة للدراسة أثر لكل من الجنس ونوع الكلية في حين ظهر أثر ذو دلالة لمستوى التحصيل إذ أشارت النتائج إلى أن الطلبة من ذوي التحصيل العالي ذوي مركز ضبط داخلي اعلي من ذوي التحصيل المنخفض أن ذوي التحصيل المنخفض هو ذوو مركز ضبط خارجي على من زملائهم ذو التحصيل المرتفع (عايش موسى غرابيه وإبراهيم عبد الله الزريقات، 2015، ص 204).

ب/ الدراسات الأجنبية المتعلقة بالمتغير مركز الضبط:

1- دراسة مولين يريوكاهان (1981) بعنوان: مركز التحكم وأثره العلاقة مع القلق والاكتئاب. وهدفت لمعرفة مركز الضبط وعلاقته بالقلق والاكتئاب؛ وقد افترض الباحثان ثلاثة فروض، يدور الفرض الأول حول وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الاكتئاب العصابويين ما لا توجد هذه العلاقة بين الاكتئاب، congruent مركز الضبط الخارجي الحقيقي والضبط الداخلي، وسوف نكتفي بهذا الفرض لارتباطه بالبحث الحالي دون باقي فروض الدراسة.

وتكونت مجموعة المفحوصين من (30) أنثى (30) ذكر من طلاب الجامعة، وتم تقسيمهم بالتساوي بين داخلي الضبط وخارجي الضبط الدفاعيين، وقد انتهت عملية التصنيف IPC . الحقيقيين على أساس درجاتهم على مقياس ليفنسون للضبط هذه إلى وجود (20) داخلي الضبط، و(20) خارجي الضبط، دفاعيين، و(20) خارجي الضبط حقيقيين، وتكونت كل مجموعة من (10) إناث و(10) ذكور، واستخدم في الدراسة: مقياس ليفنسون للضبط الداخلي، ضبط الآخرين الأقوياء، وضبط الصدفة، ومقياس نونجل لاكتئاب The Alpert Hebert Achievement Anxiety، ومقياس قلق التحصيل وأظهرت النتائج في ما يتعلق بالبحث الحالي وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين AAT الاكتئاب العصاب بوبين مركز الضبط الخارجي الحقيقي، وقد ارتبط الاكتئاب سلبياً بالضبط الداخلي، بمعامل ارتباط (-0.3877) دال عند مستوى (0.001). (يوسف أبو سكران عبد الله، 2009، ص110)

2- دراسة رايت وآخرون (1982): بعنوان "علاقة التمكن السلوكي والسيطرة على البيئة وبين موضع الضبط (الداخلي-الخارجي)".

وقد هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التمكن السلوكي والسيطرة على البيئة وبين الضبط (الداخلي-الخارجي). وقد تكونت العينة من (145) فرداً ممن يقيمون في

مؤسسات اجتماعية متوسط أعمارهم (22 عام). وقد استخدمت الباحثة فيه مقياس موضع الضبط (الداخلي-الخارجي) "الروتتر" ومقاييس التمكن السلوكي والسيطرة على البيئة، وقد أظهرت النتائج مايلي:

-وجود علاقة ذات دلالة بين موضع الضبط الداخلي والتمكن أو السيطرة على البيئة.
-إن الداخليين للمؤسسات التي ترعى أفضل من الخارجيين في ضبط بيئتهم ثم العمل السريع لتحسين ظروف معيشتهم. (يوسف أبو سكران عبد الله، 2009، ص111)
3-دراسة دوجلاس ويوز (Douglas&powers1982 في يعقوب، علي، 1988).

هدف الدراسة: دراسة العوامل التي تحدد نجاح الطلبة وفشلهم الدراسي.
وتكونت العينة الدارسة من (66) من الطلبة الموهوبين المسجلين في برنامج القبول للدراسة في جامعة أريزونا (Arizona). وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن عامل الجهد هو ابرز محددات نجاح الطلبة وفشلهم الدراسي. كما دلت النتائج على أن طلبة ذوي التحصيل الأكاديمي العالي، اظهروا ميلا إلى نجاحهم إلى عوامل الضبط الداخلي، وكان إهمال عامل الجهد ثم عامل القدرة. (فداء سالم محمد شافعي، 1991، ص52).

4-دراسة براندي وهادين (Brandi&Huaden1975، في يعقوب ومقابلة 1994).
هدفت الدراسة: التعرف على أسباب النجاح والفشل في الامتحانات.

أجريت الدارسة على عينه من الطلبة المتطوعين من مسافات علم النفس التربوي تتألف من (96) طالبا وطالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق بين من نجحوا أو فشلوا، فذكر الناجحون أن نجاحهم يعزى إلى مهاراتهم وجهدهم ودافعتهم، بينما عزا الذين فشلوا إلى قلة المهارة وقلة الجهد، وضعف الدافعية لديهم، كما توصلت الدراسة إلى وجود فرق بين الطلاب والطالبات فيما يتعلق بالمهارة، فقد عزا الطلاب النجاح إلى مهارة أكثر من الطالبات. (فداء سالم محمد شافعي، 1991، ص52).

ثانيا-الدراسات المتعلقة بالمتغير الثاني مهارة حل المشكلات:

1-دراسة (حمدي 1998): عنوان علاقة مهارة حل المشكلات بالاكْتَتَاب لدى طلبة الجامعة الأردنية.

هدفت الدراسة استقصاء العلاقة بين مهارة حل المشكلات والاكْتَتَاب لدى طلبة الجامعة ولقد كان مجتمع الدراسة على طلبة مستوى السنين الأولى والثانية في كلية التربية في الجامعة الأردنية وجامعة البحرين وتكونت عينة الدراسة من(434) طالب وطالبة. وقد استخدم في هذه الدراسة استبيانين الأول لقياس الاكْتَتَاب والآخر لقياس القدرة على حل المشكلات وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق إستراتيجية حل المشكلات والاكْتَتَاب بين طلبة الجامعة الأردنية وطلبة البحرين وكذلك وجود فروق في إستراتيجية حل المشكلات المكتئبين وغير المكتئبين لصالح غير المكتئبين حيث كانت العلاقة عكسية بين حل المشكلات والاكْتَتَاب بمعنى انه كلما كانت درجة الاكْتَتَاب قليلة كلما زادت قدرة الشخص على حل المشكلات وقد أظهرت هذه الفروق في كل عينة من عينتين الدراسة، وعينة الدراسة الكلية، وكذلك وجود ارتباطات عكسية ذلت الدلالة بين الاكْتَتَاب من جهة ودرجات مهارة حل المشكلات من جهة أخرى. (فرحات بن ناصر، 2019، ص26).

2-دراسة محمد احمد الرفوع:2009 بعنوان: علاقة الكفاءة الذاتية المدركة بالقدرة على

حل المشكلات لدى طلبة جامعة الطفيلية التقنية في الأردن.

-هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والقدرة على حل المشكلات، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام أداتين هما:

-مقياس الكفاءة الذاتية المدركة الذي تم تعديله من قبل الباحثين، ومقياس القدرة على حل المشكلات المعدل للبيئة الأردنية وتم التأكد من دلالات صدقهما، وثباتها وتكونت عينة من(320) طالبا وطالبة من طلبة جامعة الطفيلية التقنية.

-وبينت نتائج الدراسة إن مستوى الطلبة في القدرة على حل المشكلات كان متوسطاً، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة تعزى للجنس ولصالح الذكور وللتخصص الأكاديمي ولصالح ذوي التخصص العلمي، وأظهرت الدراسة كذلك وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس القدرة على حل المشكلات تعزى للجنس ولصالح الذكور، وللمستوى الأكاديمي وبصالح المستوى الثالث، كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباط دالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ودرجاتهم على مقياس حل المشكلات، وتوصلت الدراسة بتطبيق برامج إرشادية تحسن من الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة، ودراستها مع متغيرات أخرى مثل: الدافعية والتفكير الابتكاري، والتفكير الناقد وغيرها. (محمد الرفوع، 2009، ص181).

3-دراسة محالي (2011): بعنوان علاقة مهارة حل المشكلات بالتوافق الدراسي لدى التلاميذ التعليم الثانوي بالجزائر هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مهارة حل المشكلات والتوافق الدراسي واثار كل من الجنس والتحصيل الدراسي على مهارة حل المشكلات والتوافق الدراسي وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولغ عددهم(150) تلميذا وتلميذة موزعين على 07 شعب واتبعت الطريقة العشوائية التطبيقية في اختيار عينة الدراسة الأساسية واستخدمت الدراسة مقياس التوافق الدراسي لـ(يونجمان) الذي قام بتكليفه على البيئة السعودية(حسن عبد العزيز الدرنى) ومقياس حل المشكلات لنزيه حمدي(1998) ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- وجود علاقة ارتباطية قوية بين كل من مهارة حل المشكلات.
- عدم وجود فروق بين الجنسين في مهارة حل المشكلات.
- وجود فروق دالة إحصائية بين ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المنخفض في مهارة حل المشكلات(فرحات بن ناصر، 2019، ص29).

4-دراسة المنصور 2012: بعنوان: الاستدلال المنطقي وعلاقته بحل المشكلات دراسة ميدانية على عينة من طلبة قسمي علم النفس والإرشاد النفسي في كلية التربية جامعة دمشق

- يهدف هذا البحث إلى الكشف عن العلاقة المحتملة بين الاستدلال المنطقي وحل المشكلات لدى عينة من طلبة قسمي علم النفس في كلية التربية بجامعة دمشق بلغ عدد أفرادها 150 طالبا وطالبة من طلبة السنة الثالثة وهي عينة طبقية مقصودة متوافرة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي حيث يستند البحث إلى الفرضية مفادها إن الأداء في الاستدلال المنطقي يرتبط ايجابيا بالأداء بحل المشكلات كما أن البحث حاول الإجابة عن السؤال التالي: هل هناك فروق في الاستدلال المنطقي وحل المشكلات تبعا لمتغيرات الجنس والشهادة الثانوية والاختصاص الدراسي؟ وبعد اختبار الفرضيات تم التوصل إلى النتائج التالية:

- 1-وجود علاقة ارتباط ايجابية بين الاستدلال المنطقي وحل المشكلات.
- 2-وجود اثر لمتغيري الجنس(ذكور وإناث) والشهادة الثانوية(علمي-أدبي) في الاستدلال المنطقي وحل المشكلات.
- 3-عدم وجود اثر متغير الاختصاص الدراسي(علم النفس-إرشاد النفسي) في الاستدلال المنطقي وحل المشكلات (فرحات بن ناصر، 2019، ص29).

5-دراسة عمران 2014: بعنوان: عادات العقل وعلاقتها بإستراتيجية حل المشكلات دراسة مقارنة بين طلبة المتفوقين والعاديين بجامعة الأزهر، غزة، فلسطين

- هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى العلاقة بين عادات العقل وإستراتيجية حل المشكلات لدى الطلبة المتفوقين والعاديين في جامعة الأزهر-غزة، وإلى تحديد عادات العقل لدى الطلبة المتفوقين والعاديين، والتعرف أيضا إلى إستراتيجية حل المشكلات لدى

الطلبة المتفوقين والعاديين، وأيضا التعرف إلى اثر التفاعل بين مستوى عادات العقل (مرتفع-منخفض) و (الذكور-الإناث) على إستراتيجية حل المشكلات.

ولعرض هذه الدراسة تم اختيار عينة فعلية تكونت من (260) طالبا وطالبة من كلية التربية جامعة الأزهر - غزة، بطريقة عشوائية والمكونة من المستوى الأول والمستوى الرابع، وقد اعتمد الباحث على المنهج التحليلي المقارن، وذلك لمعرفة الفروق بين عادات العقل وإستراتيجية حل المشكلات لدى الطلبة المتفوقين والعاديين، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتبني مقياس عادات العقل لأسماء حسين (2013)، ومقياس إستراتيجية حل المشكلات الذي ترجمه حمدي نزيه (1998)، كما استخدم الباحث الأساليب الإحصائية (معامل ارتباط بيرسون، ومعامل ارتباط سييرمان براون، واختبار "ت" والمتوسطات الحسابية، وتحليل التباين الثنائي) وقد توصل الباحث في دراسته إلى عدة نتائج منها:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات عادات العقل للطلبة المتفوقين وبين متوسط درجات عادات العقل للطلبة العاديين.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات إستراتيجية حل المشكلات للطلبة المتفوقين وبين متوسط درجات إستراتيجية حل المشكلات للطلبة العاديين.

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) درجات أفراد العينة على عادات العقل ودرجاتهم على إستراتيجية حل المشكلات لدى الطلبة المتفوقين

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) درجات أفراد العينة على عادات العقل ودرجاتهم على إستراتيجية حل المشكلات لدى الطلبة العاديين.

-لا يوجد اثر للتفاعل بين مستوى عادات العقل (مرتفع، منخفض) و(الذكور، الإناث) على إستراتيجية حل المشكلات.(فرحات بن ناصر، 2019، ص 29-30).

6- فرحات بن ناصر: بعنوان 2019 علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل مشكلات وبمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة.

وهدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات وبمستوى الطموح لدى التلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة، كما حاولت التعرف على إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لديهم التي تعزى لمتغير الجنس (ذكر-أنثى) والتخصص (علمي-أدبي)، والتعرف على إمكانية التنبؤ بالقدرة على حل المشكلات وبمستوى الطموح لدى التلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية المسيلة من خلال درجاتهم في أساليب التفكير. ولإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها تم سحب عينة بالطريقة العشوائية العنقودية، تكونت من (619) تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية مسيلة الذين يزالون دراستهم خلال موسم الدراسي 2017/2018، وطبقت عليهم ثلاث تمثلت في مقياس أساليب تفكير التلاميذ في المدرسة، ومقياس القدرة على حل المشكلات، ومقياس الطموح. كما استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي. ولقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: (النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، معامل الارتباط بيرسون، اختبار "ت"، معامل الانحدار المتعدد)، وقد كانت النتائج كما يلي:

1- مستوى كل من القدرة على حل المشكلات ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة متوسط.

2- أساليب التفكير الأكثر تفضيلا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة هي (التفيزي، القضائي، العالمي) بمستوى مرتفع، والأساليب الأقل تفضيلا هي (المحافظ، المحلي، التشريعي، المتحرر) بمستوى متوسط.

3-توجد علاقة ارتباط سالبة دالة إحصائياً بين أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، القضائي، المتحرر) والدرجة الكلية للقدرة على حل المشكلات، بينما لا يوجد ارتباط مع الأساليب الأخرى، وفي حين توجد علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين أسلوب التفكير المحافظ والقدرة على حل المشكلات . وانه توجد علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائياً بين أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، القضائي، المتحرر، العالمي، المحلي) والدرجة الكلية لمستوى الطموح، بينما لا توجد علاقة ارتباط بين أسلوب التفكير (المحافظ) ومستوى الطموح لدى التلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة.

5-يمكن التنبؤ من خلال الدرجات في أسلوب التفكير (التفريقي، المحافظ) بالقدرة على حل المشكلات، وأنه يمكن التنبؤ من خلال الدرجات في أساليب التفكير (القضائي، المتحرر، العالمي) بمستوى الطموح لدى التلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية المسيلة.

ب/الدراسات الأجنبية:

1-دراسة بونر وريتش (Burner&Ritsh)(1988):

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى دور التقييم الذاتي للمهارات حل المشكلات وتوتر الحياة السلبي في الشعور باليأس لدى طلبة جامعيين.

وقد استندت هذه الدراسة لفكرة انه من يعاني من نقص لمهارات حل المشكلات عندما يتعرض لمشكلات الحياة يكون غير مستعد لان يكون فعالا في تطبيق حلول على مشكلات الحياة ولهذا يصبح يائسا تحت ظروف التوتر وبينهمك في التفكير الانتحاري لتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها(186) فردا طبقت عليهم مقاييس التقدير الذاتي للاكتئاب، ومسح خبرات الحياة وقائمة حل المشكلات وقائمة الشعور باليأس.

وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديم الذات لحل المشكلات وتفاعله مع توتر الحياة السلبي هما مستقلان باليأس بغض النظر عن المزاج الاكتئابي بمعنى أن ضعف مهارة

حل المشكلات وفيرة تؤثر الحياة السلبي يندمجان معا لزيادة احتمالية اليأس، بينما عندما تزداد مهارة حل المشكلات لدى الفرد يقل مستوى اليأس لديه.

2- دراسة ثوماس وآخرون(1998، Thomas et autre):

هدفت الدراسة إلى التعرف على اثر متغيري الجنس والعمر على إستراتيجية لقدرة على حل المشكلات الاجتماعية، لتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها(904) طالبا من طلبة البكالوريوس ممن تتراوح أعمارهم بين(17-20) سنة و اشتملت العينة على أشخاص متوسطي العمر من (40-55) سنة حيث بلغ عددهم(100) فردا، إضافة إلى عينة من كبار العمر(60-80)سنة، حيث وصل عددهم إلى (100)فردا. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود الفروق في إستراتيجية القدرة على حل المشكلات تبعا لمتغيري العمر والجنس، حيث تبين أن الشباب ومتوسطي العمر أكثر عقلانية وقدرة على حل المشكلات مقارنة بالكبار العمر(60-80)سنة، وان الأشخاص متوسطي العمر أكثر الفئات قدرة على حل المشكلات، إضافة إلى تفوق الذكور بإستراتيجية القدرة على حل المشكلات مقارنة بالإناث.

3-دراسة بلانكستين وفليت وبلانتين(blaniksatayn&falayt&biantin)(1989):

هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة بين قلق الامتحان ومهارة حل المشكلات لدى(136) طالبا جامعيًا، أظهرت النتائج أن الطلبة الذين يعانون من قلق الامتحان يعانون أيضا من نقص في مهارات حل المشكلات، كما يوجد لديهم ميل لتجنب حل المشكلات، وأوصت الدراسة استخدام التدريب على حل المشكلات في خفض قلق الامتحان.

ثالثا: الدراسات المتعلقة بالمتغيرين معا مركز الضبط ومهارة حل المشكلات

1-دراسة الشافعي(1983):بعنوان علاقة بمركز الضبط بالقدرة على حل المشكلات

لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية بنابلس بالضفة الغربية، فلسطين.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مفهوم مركز الضبط ومفهوم القدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة النجاح بنابلس، كما هدفت إلى دراسة كل منهما اعتماداً على متغيرات الجنس، التخصص الأكاديمي، المستوى الدراسي ومنطقة السكن. ومن أجل تحقيق هذه الأهداف تم اختيار عينة الدراسة من طلبة جامعة النجاح الوطنية بنابلس بالضفة الغربية حسب الطريقة الطبقيّة العشوائية ومن المستويات الدراسية الثانية والثالثة والرابعة، حيث بلغ عددهم (231) طالبا وطالبة، منهم (62) طالبا و (47) طالبة مستوى سنة دراسة ثانية، و (40) طالبا و (34) طالبة مستوى الدراسة سنة الثالثة، و (22) طالبا و (26) طالبة مستوى سنة رابعة، موزعين على التخصصات 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 (Rotr) للضبط الداخلي والخارجي والمعرب ليتلاءم مع البيئة الفلسطينية، وذلك لقياس القدرة على حل المشكلات. ويعد إن تم جمع البيانات وتحليلها ومعالجتها إحصائياً توصلت الباحثة إلى نتائج الدراسة التالية:

- أشارت النتائج إلى خارجية عينة الدراسة من حيث الضبط، كما دلت على أنهم ذوا درجة كبيرة في قدرتهم على حل المشكلات.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لدى عينة الدراسة في مركز الضبط تعزى للجنس لصالح الإناث الأكثر قدرة الخارجية في الضبط.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لدى عينة الدراسة في مركز الضبط تعزى للجنس لصالح الذكور الأكثر قدرة في حل المشكلات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لدى عينة الدراسة في مركز الضبط تعزى للتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لدى عينة الدراسة في قدرة على حل المشكلات تعزى للمستوى الدراسي، ولمنطقة السكن.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لدى عينة الدراسة في مركز الضبط تعزى لمنطقة السكن، حيث اتضح أن هناك فروقا بين سكان المدينة وسكان المخيمات ولصالح سكان المدينة الأكثر خارجية في الضبط.

2-دراسة الصمادي (1992): بعنوان اثر الجنس والنمط الإدراكي ومركز الضبط والنمط الإدراكي من جهة ، وبين القدرة على حل المشكلات من جهة ثانية وذلك من خلال التحقق من فرضيات محددة هي إن الذكور الأكثر قدرة على حل المشكلات من الإناث وان ذوي مركز الضبط الداخلي أكثر قدرة على حل المشكلات من الإناث، وان الأفراد ذوي مركز الضبط الداخلي أكثر قدرة على حل المشكلات من ذوي مركز الضبط الخارجي، وتزداد قدرة الفرد على حل المشكلات بزيادة المستوى الاستقلال الإدراكي لديه، وان هنالك اثر للتفاعل بين الجنسين والنمط الإدراكي ومركز الضبط على القدرة على حل المشكلات وتكونت عينة الدراسة من (155) طالبا وطالبة من الجامعة الأردنية الذين درسوا مساقات في كلية التربية في الفصل الصيفي 1990/1991 ومن اجل التعرف على العلاقة بالمتغيرات المختلفة في هذه الدراسة، تم تطبيق مقياس (روتر) لضبط التعزيز الداخلي والخارجي، واختيار الإشكال المتضمنة لقياس النمط الإدراكي ل(هيبنر وبترسون 1982) التي تم تعريبها والتأكد من دلالات صدقها وثباتها. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

-وجود علاقة بين القدرة على حل المشكلات، وكل من مركز الضبط والنمط الإدراكي بالنسبة إلى جميع أفراد الدراسة، أما عندما حسبت العلاقة بين هذه المتغيرات لدى الذكور والإناث كل على حدة، فقد ظهرت علاقة ذات دلالة بين القدرة على حل المشكلات

ومركز الضبط لدى الذكور والإناث، في حين لم تظهر هذه العلاقة بين القدرة على حل المشكلات والنمط الإدراكي لدى أي من الجنسين.

-وأظهرت نتائج تحليل التباين عندما صنف فيها الأفراد على متغير مركز الضبط إلى فئتين فقط.

-إن هناك اثر ذو دلالة لمتغيرين مركز الضبط في القدرة على حل المشكلات، حيث ظهر أن الأفراد ذوي مركز الضبط الداخلي أكثر قدرة على حل المشكلات من الأفراد ذوي مركز الضبط الخارجي ولم تظهر اثار ذات دلالة لمتغيرات الجنس أو النمط الإدراكي أو لأي من التفاعلات القائمة بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع أما عندما صنف الأفراد على متغير مركز الضبط إلى ثلاث فئات فقد أظهرت النتائج أن هناك اثر ذو دلالة لمتغير مركز الضبط في القدرة على حل المشكلات، وقد كانت الفروق لصالح داخلي و الضبط الذين اظهروا بأنهم أكثر قدرة على حل المشكلات لدى مقارنتهم سواء بالإفراد ذوي مركز الضبط المجهول أو بالإفراد ذوي مركز الضبط الخارجي، في حين لم تكون الفروق ذات الدلالة بين الإفراد ذوي الضبط الخارجي المجهول والأفراد ذوي مركز الضبط الخارجي وقد دعمت هذه النتيجة جزئيا ما افترضه (كونيل 1974 connel).

-كذلك فقد أظهرت نتائج تحليل التباين أن هنالك اثر ل للنمط الإدراكي في القدرة على حل المشكلات وقد ظهر أن الأفراد المستقلون إدراكيا أكثر قدرة على حل المشكلات من الإفراد المعتمدين إدراكيا(فرحات بن ناصر، 2019، ص25).

3-دراسة روماي Rowemag (1993): بعنوان العلاقة بين التوجه نحو مركز الضبط والبناء الوظيفي وبين حل المشكلات لدى طلاب الصف السادس 1993.

حيث هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين التوجه نحو الضبط وحل المشكلات لدى طلبة الصف السادس أجريت الدراسة على عينة قدرت ب(100) مفحوص من نفس الجنس من طلبة الصف السادس ولقد أسفرت النتائج على ما يلي:

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية من فعالية نجاعة حل المشكلات والتوجيه نحو الضبط.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط ووضع الحلول حيث تميز الداخليون بوضع حلول صحيحة(الشافعي1983، ص22).

6-التعقيب على الدراسات السابقة:

لقد حظي موضوع مركز الضبط ومهارة حل المشكلات من قبل الباحثين لما تلعبه من دور مهم في تحديد وبناء الشخصية كما انه من المواضيع التي تكتسي أهميته بالغة حديثا في علم النفس وقد أجمع علماء النفس وعلماء التربية أن مركز الضبط يمكننا من تحديد شخصية الفرد لما له من ربط بها ومن أبرزها مركز الضبط وعليه اجمعوا بالاهتمام به وتتميته وإعطائه كل الأولوية حتى يصل الفرد إلى الارتقاء في شخصيته ونفسيته وذاته. من خلال استعراض الباحثة للدراسات السابقة تم رصد أوجه التشابه والاختلاف بينهما وبين الدراسة الحالية مما كان لها دور مهم في بناء هذه الدراسة وترقيتها ولرصد هد التشابه وذاك الاختلاف نلقي نظرة تحليلية على بعض الدراسات مقارنة بالدراسة الحالية من حيث الموضوع والأهمية ،منهج الدراسة،أداة الدراسة ومجتمع البحث وعينة الدراسة وتم تسلط الضوء على أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة بالإضافة إلى بيان أوجه الاستفادة ومنها وأبرز ما يميز به الدراسة الحالية ، ومدى علاقتها بالدراسة الحالية، وفيما يلي عرضا لذلك:

أولا: أوجه الاتفاق وأوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

1-من حيث موضوع الدراسة وأهميتها: وبعد الاستعراض والتمعن في الدراسات السابقة نجد أن هذه الدراسة التي تناولت موضوعي مركز الضبط ومهارة حل المشكلات. -اتفقت معظم الدراسات على تعدد تسميات مركز الضبط (مصدر الضبط، وجه الضبط،موضوع الضبط....الخ.

الفصل الأول _____ الإطار العام للدراسة

- اتفقت معظم الدراسات من حيث الهدف والمنهجية وأدوات الدراسة ومجتمع العينة.
- اتفقت معظم الدراسات في الهدف من الدراسة، حيث هدفت جل هذه الدراسات إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية ومتغيرات أخرى كتقدير الذات، دافعية الإنجاز، أنماط التفكير، التحصيل الدراسي، التفوق الدراسي، التفاؤل والتشاؤم، الرضا عن العمل، الجودة الشاملة، الرضا المهني، الكفاءة الذاتية المدركة، الاستدلال المنطقي، أساليب التفكير، توتر الحياة، وغيرها من المتغيرات.
- اتفقت دراستنا مع دراسة الشافعي 1983 ودراسة الصمادي 1992 ودراسة روماني 1993.
- اتفقت الدراسات في أغلب الأساليب الإحصائية المستخدمة وهي: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، معاملات الارتباط، اختبار (T-test)، تحليل التباين الأحادي (ANOVA).
- 2- من حيث المنهج المستخدم في الدراسة:** اتفقت الدراسة الحالية في المنهج والممثل في المنهج الوصفي التحليلي مثل ودراسة شعويل 2014، ودراسة محالي 2011 وكذلك دراسة المنصور 2012.
- 3- من حيث أداة الدراسة:** استخدمت الدراسة الحالية كأداة للدراسة واتفقت معظم الدراسات وجعلها وتشابهت في استخدامها للأداة الدراسة المتمثلة في مقياس مركز الضبط لروتر 1983 ومقياس حمدي نزيه 1998.
- 4- من حيث مجتمع عينة الدراسة:** لقد اختلفت الدراسة الحالية كلياً مع الدراسات السابقة في المجتمع البحث والعينة حيث تمثلت عينة الدارة الحالية طلبة الجامعة واتفقت تقريباً كل الدراسات التي وجهت دراستها على عينة البحث لدى الطالب الجامعي واتفقت دراستنا الحالية مع الدراسات التي تناولت عينة الدراسة قسم علم النفس مثل دراسة المنصور 2012 ودراسة برنذاي وهادين 1975.

ولقد اتفقت دارستنا الحالية مع دراسة حجم العينة بني سليمان خالد 2009 في تحديد حجم العينة والتي بلغت 180 طالبة وطالبة.

5- من حيث الأساليب الإحصائية المستخدمة: إن جميع الدراسات السابقة اعتمدت على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط اختبار (t-test) تحليل التباين الأحادي (Anoxy). أما الدراسة الحالية فقد استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرار والنسب المئوية لحساب توزيع أفراد العينة، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري اختبار t-test العنيتين مستقلتين: لحساب الصدق بالمقارنة الطرفية والاتساق الداخلي ، معامل الثبات: ألفا كرونباخ، معامل الثبات: طريقة التجزئة النصفية، معامل الارتباط بيرسون: لدراسة العلاقة بين المتغيرين.

ثانيا: أوجه التميز للدراسة الحالية:

إن أهم ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها تناولت موضوعي مركز الضبط ومهارة حل المشكلات باعتباره هذا الموضوع تناول من قبل عينة الدراسة ألا وهي قسم علم النفس باعتبارها أهم فئة تعمل على مهارة حل المشكلات عند استلامها مهامها المهني مستقبلا والمتمثلة في وظيفة أخصائي نفسي ومستشار توجيه.

ثالثا: أوجه الاختلاف بين الدراسات السابقة:

- اختلفت الدراسات في الأدوات المستخدمة في الدراسات تبعا لاختلاف العينات فتراوحت بين اختبارات ومقاييس وقوائم. فمنها ما كانت من إعداد الباحثين أنفسهم، ومنها من قام بتعريبها، ومنها من كيفها مع البيئة التي أجريت فيها الدراسة، ومنها من استخدام مقاييس من إعداد باحثين آخرين لملاءمتها لطبيعة دراستهم وأنها مكيفة مع بيئة الدراسة.

-اختلفت معظم الدراسات السابقة في المنهج المستخدم في الدراسات فتراوح بين المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الوصفي المسحي، المنهج التحليلي المقارن كدراسة عمران 2014، المنهج الوصفي الارتباطي دراسة فرحان بن ناصر 2019.

-اختلفت الدراسات في اختيار عينة الدراسة، فقد كانت العينة المختارة من أساتذة التعليم في مراحله المختلفة (تلاميذ الصف السادس ابتدائي، تلاميذ المرحلة الثانوية، طلبة الجامعة)، إضافة إلى متربصي معاهد التكوين المهني.

-اختلفت الدراسات في النتائج التي توصلت إليها نتيجة لاختلاف أهدافها وإجراءاتها.

-اختلفت الدراسات في بيئة التطبيق، حيث طبقت في بيئات عربية وأخرى أجنبية.

ثالثاً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

لقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في النواحي التالية:

-المساعدة في الحصول على المعلومات والمعارف التي تمكن من السير في البحث بصورة صحيحة في الإطار النظري وإجراءات الدراسة.

-إختيار منهج الدراسة المستخدم

-ساعدت الدراسات السابقة في تحديد مكانة وفرضيات الدراسة الحالية

-المعالجة الإحصائية.

-تفسير ومناقشة النتائج التي تم التوصل إليها ومقارنتها.

-وضع المقترحات والتوصيات.

-استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة

- التأكد من ثبات المقياس مركز الضبط لروتر في دراسة جابر وعلاء الدين

الكفا في 1987 ودراسة حمدي نزيهه 1998 لمقياس مهارة حل المشكلات.

الفصل الثاني:

مركز الضبط الداخلي - الخارجي

تمهيد:

1. مفهوم مركز الضبط
2. الخلفية التاريخية لمركز الضبط
- مركز الضبط أهمية - وأبعاده
3. العوامل المؤثرة في مركز الضبط وتربيته
4. مؤشرات فئتي مركز الضبط وخصائصه
5. مركز الضبط في ضوء المقاربات النظرية
6. قياس مركز الضبط

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر مركز الضبط أحد المتغيرات التي زاد الاهتمام بها حديثاً وأنه سمة من سمات التشخيصية التي تؤثر في سلوك الفرد في مختلف موافق الحياة اليومية وساعد الفرد على مدى عزوه لإنجازاته وأعماله ونجاحه إلى قدرته أو فشله بالتحجج على ضوء الآخرين.

كما ظهر مفهوم في منتصف الستينيات في أمريكا وظهرت مفهوم في منتصف الستينيات في أمريكا وظهرت العديد من التطبيقات العملية في المجالات التربوية والاجتماعية (محمد سليمان بنى خالد، 2009، ص12).

وهو أحد مفاهيم الهامة التي اشتقت عن نظرية التعليم الاجتماعي تعددت الترجمات العربية للمصطلح مثل مركز الضبط، موضوع الضبط وجهة الضبط (مدور مليكة، 2005، ص42).

ويستخدم في هذا الفصل لمحة تاريخ للمفهوم حتى توضيح جذوره وكذلك وأبعاد مركز الضبط وأهم سمات وخصائص الشخصية لذوي الضبط الداخلي-الخارجي أخيراً يتم التطرق إلى أهم المساقات النظرية المفسرة له.

1- مفهوم مركز الضبط:

برز مفهوم الضبط ضمن مجالات نظرية التعلم الاجتماعي حيث ارتبط بمدى زيادة أو نقصان التوقعات التي تتبع التعزيز وذلك باعتماده على الخصائص الفرد الثانية نسبيا وعلى طبيعة المواقف التي يمر بها بالإضافة إلى محددات السلوك التي تربط أيضا بطبيعة التعزيز من حيث الايجابية والسلبية والتتابع وقيمة التعزيز (محمد سليمان بن خالد، 2009، ص 06) ويعني ذلك انه التحكم في السلوك من اجل تعديله أو تغييره أو زيادته أو تنقيصه، فمن خلال الضبط يمكن أن نحدث سلوك ما. نثبتة نوقفه وكذلك التأثير على السلوك قوته ونسبة التكرار حدوثه، فكثيرا ما نكون بحاجة إلى إيقاف عادة سيئة أو تحسين بعض الجوانب السلوكية أو العقلية والقدرة على ضبط السلوك هي التي تساعدنا على ذلك، فنحن نستطيع استخدام المعرفة النفسية المتوفرة من اجل تغيير أو تعديل أو تحسين السلوك والعمليات العقلية. (ناظر بن عبد القادر، 2017، ص 43)

ولقد قدم شرحا وجيزا حول مفهوم المركز الضبط بقوله " انه التحكم الداخلي الخارجي في التعزيز الايجابي هو نتيجة لما يقوم به من سلوكيات يتمتع بوجهة ضبط الداخلية، في حين إن الشخص الذي يعتقد بتحكيم عوامل خارجية في التعزيز له وجهة ضبط خارجية (بوزيد، إبراهيم، 2009، ص 48).

التعريف اللغوي والاصطلاحي لمركز الضبط.

لغويا الضبط: يعني لزوم الشيء وحبسه، ضبطه عليه وضبطه يضبط ضبطا وضابطة ويقال الضبط لزوم الشيء ولا يفارقه في كل شيء حفظه بالحزم (ابن منظور، 1990، ص 2549)

والضبط يعني أيضا بالمراقبة والتحكم في المجال التقني يتم من خلال جهاز المراقبة والضبط، والمصدر يشير إلى محل أو مكان وهذا المكان ذو طبيعة هندسية ومادية، وهذا الأمر لا يمكن قبوله في مجال السلوك، ولأن الضبط يكمن من الداخل والخارج فانه في لحالتين لا يكون في محل أو مكان بل يكون من مصدر، والأوفق عندئذ أن نقول: هل

الفصل الثاني _____ مركز الضبط الداخلي- الخارجي

مصدر الضبط الداخلي أم الخارجي وعليه فان هذا المصطلح (مركز الضبط) يكون هو الذي يضيف على المفهوم دلالاته السيكلوجية والوصول إلى المعنى السيكلوجي والدلالة العلمية للمفهوم (معمرية بشير، 2009، ص5).

اصطلاحاً إنها: هو إدراك الفرد لمصدر مسؤوليته عن نتائج أفعاله من نجاح أو فشل وهل مسؤولية الداخلية حيث يأخذ على عاتقه مسؤولية النجاح أو الفشل تتجه للحظ والصدفة. (عبد الله بن محمد، عبد الله البوني، 2017، ص199).

حظي مصطلح مركز الضبط بعدة وجهات النظر من قبل الباحثين وعلماء النفس فلم يتم تحديد والاتفاق تعريف شامل له وعلى الرغم من ذلك إن الأساس الذي بنيت عليه دراسة مركز الضبط يرجع أساسيته إلى التعريف الذي وضعه جوليان روتر 1966 وهو يعد الأكثر شيوعاً وشمولاً .

ويعرفه كل من (هورك وجاكسون 1972): أن مركز الضبط ظاهرة نفسية تعتمد على إدراك وتفسير ينبعان من الشخص نفسه، ومن أفعاله كنتيجة لتأثره وتحكمه في الظواهر المحيطة به سواء كانت خارجية أم داخلية وتفسيره لهذه الأفعال يتجه مباشرة إلى كيفية استجابة الشخص (الدسوقي محمد احمد، 1988، ص54).

تعريف ربيع شعبان: مركز الضبط من السمات الشخصية الهامة لدى الفرد تقع على مثل يمثل احد أطرافه مركز الضبط الداخلي بخصائصه الايجابية بينما يشير الطرف الآخر إلى مركز الضبط الخارجي بخصائصه السلبية ويمكن تعريفه.

1-مركز الضبط الداخلي: وهي التي تصف الفرد الذي يعتقد في موقف نوعي محدد أو مجموعة من المواقف بان ما يحدث له مرتبط مباشرة بما يفعله، وإذا حاول الفرد ثم فشل يرجع ذلك إلى نفسه، أما لنقص الجهد وإما لعدم الكفاية وهو المسؤول عن هذا الفشل الذي يحدث.

2-مركز الضبط الخارجي: وهي التي تصف الفرد الذي يدرك ما يحدث له في مواقف معينة ليس مرتبطاً بما يفعله في ذلك المواقف، وإنما يكون نتيجة لظروف خارجية عن إرادته مثل

الفصل الثاني _____ مركز الضبط الداخلي- الخارجي

الحظ أو الصدفة وهي ابعاد من قدرة الفرد فلا نستطيع التنبؤ بها أو السيطرة عليها ولذلك لا داعي لبذل الجهد لأنما يحدث سيحدث والجهود لا يغير من الأمر شيء(ربيع شعبان عبد العليم، 2001 ، ص 216).

وكنتيجة لما ذكر في التعريفات السالفة الذكر حول مركز الضبط يتضح أنها تمحورت حول مركزين الضبط :

الضبط الداخلي: وهو مايقصد به تأثير العوامل الشخصي و الداخلية للفرد والتي نتبع من خصائصهم الشخصية وذلك نتيجة لما يقومون به وبالتالي يحاول الفرد تعزيز سلوكه على أساس الضبط الداخلي لهم.

الضبط الخارجي: ويقصد به البيئة التي تدور من حوله والإحداث التي يمر بها الفرد لوصفها عوامل خارجية تابعة للصدفة والحظ ويحاول الفرد بذلك تعزيز سلوكه بناء على هذه العوامل وعلى أساس الضبط الخارجي لها.

وعليه نستنتج أن مركز الضبط سمة أساسية شخصية التي لاقت اهتمام في علم النفس وخاصة في مجال الشخصية وذلك بأن هذه السمة لها القدرة على:

- التنبؤ بدوافع وأداء السلوك الفرد في مواقف الحياة المختلفة
- تعد أحد الجوانب الهامة في تحديد المصادر التوقعات الإنسانية للفرد
- أحد العناصر الهامة لتحديد مكونات البارزة لتوضيح العلاقة الارتباطية بين سلوك الفرد وما يرتبط به من نتائج.
- محاولة النظر إلى أعماله في ضوء انجازاته أو نجاحه أو فشله وذلك بناء على مستوى قدراته.

- تحديد أي من القدرات الفرد القادرة على بذل مجهود أكثر يؤدي إلى المثابرة وتحقيق أهدافه واستخلاص نتائج بناء على سلوكه .

- تحديد القرارات التي يصل إلي هابناء على السلوك الذي يسلكه(عبد الفتاح محمود،1991، ص 44).

الفصل الثاني _____ مركز الضبط الداخلي- الخارجي

وبناء على التعريفات السالفة الذكر يتضح لنا رغم اختلافهم ووجود صعوبة في تعريف شامل وموجز للمركز الضبط غير أنها تشترك في أهم نقطة وهي تصنيف مركز الضبط إلى فئتين أساسيين من قبل الباحثين السيكولوجيين لمركز الضبط وعليه يمكن أن تستنتج ما يلي:

- أنه هو التوقع الفرد لأسباب التي تقف وراء كل نجاح أو فشل في سلوك.

- تغيير الأسباب النتائج المحصل عليها كما انه تعزيز للسلوكيات المقبل عليها.

- إن مركز الضبط هو ذو نوعين هما:

داخلي: تختص به الفئة التي تعتقد بأنها مسؤولة عن النتائج أعمالها فترجع أسبابها إلى القدرة المثابرة والاهتمام ببناء الأهداف والسعي وراءها وغيرها من السمات الشخصية.

خارجي: تختص به الفئة التي تعتقد بأنها غير مسؤولة عن نتائج أعمالها وإنما ترجعها إلى الظروف البيئية الخارجية عن قدرة تحكم الفرد.

وبمعنى آخر أوضح واشمل إن مركز الضبط ما هو إلا إدراك الفرد من مواجهات سلوكه. هل هي داخلية أو خارجية وما يترتب عنها مكن نتائج وعليه يمكن إن نلخص أن مركز الضبط هو مكون معرفي يقصد به مدى اعتقاد الفرد بأنه مسؤول أو غير مسؤول عن الإحداث بناء على ما نلقاه من تعزيزات وتوقفه للنتائج. (بن زاهي منصور، بن زين نبيلة ، 2012، ص85)

وعليه يمكن القول إن مركز الضبط يتغير بتغير الكيفية التي تعمل على تدعيم السلوك حسب ما جاء في توضيح روتر 1966 في قوله "إن كان إدراك الفرد للتعزيز الذي يحصل عليه الفرد واعتماده على سلوكه أو بعض خصائصه الدائمة نسبيا إيان قد يكون ذا تحكم داخلي، أما، إذا التعريف لا يعتمد على سلوكه أو خصائصه فإنه يكون ذا تحكم خارجي(الخطيب عبد الرحمان رجاء، 1990، ص232).

2- الخلفية التاريخية لمركز الضبط:

ترجع الأصول التاريخية لتاريخ مركز الضبط على يد العالم وينر من عام 1979 وفي أيطار نشأة إلى النظرية مركز الضبط والتحكم الإنساني وتحديدًا إبان الحرب العالمية الثانية أثناء تدريب الجنود الأمريكيون على استخدام العقول الالكترونية المعقدة وقد لوحظ إن هنالك تشابها كبير بين الضبط الإنساني والضبط الآلي.

وحسب رأي وينر إن الإنسان يمتلك آلة يستخدمها في التحكم والضبط الذاتي لسلوكه. ويقصد بالآلة الجهاز العصبي فهو " فهو يمثل جهاز الضبط والتحكم الذاتي ويتمتع الجهاز بالمرونة والقدرة على التغيير أنماط الضبط الذاتي لسلوك الفرد، ويعمل على التنظيم الاستجابة عن طريق الفروق بين النشاط الصادر عنه وبين الهدف المراد الوصول إليه ويتم الاعتماد في التحكم عن طريق التغذية الراجعة وحسن استخدامها لوصف التفاعل المتبادل بين نوعين أو أكثر من الأحداث حيث يستطيع حدث معين (استجابة إن يبعث نشاطا ثانويا لاحقا) مثير ناتج عن استجابة وهذا يؤثر بدوره بطريقة رجعية على النشاط والاستجابة السابقة. (منصورة منيرة، 2017، ص42).

وقد انبثق مفهوم مركز الضبط في ثانيا نظرية التعليم الاجتماعي لروتر وقد أخذت هذه النظرية تأخذ شكلها الكامل ولم تظهر فجأة، ولم تبرز مرة واحدة وكانت بداية نشأتها الأولى أي قام جوليان روتر بعدة أبحاث ضرورية لإرساء دعائم له واختار روتر لنجاح خطته نظرية حيث اختار البحث والدراسات النظرية من خلال تلاميذه في الدراسات العليا من جامعه أو هايو وتوجت هذه الأبحاث بنجاح بنشر كتاب التعليم الاجتماعي وعلم النفس الإكلينيكي في عام 1954. وكان هذا التاريخ بمنابة ميلاد نظرية روتر.

وأخذت نظرية مكانا مرموقا ضمن نظريات تعلم وجذبت اهتمام الأوساط العلمية وقد استمر روتر في البحث حول جوانبها المختلفة وكرس نفسه لتقصي وتوضيح نظريته في مجالات متعددة وحظيت هذه الفترة بنشر كتاب تطبيقات نظرية التعليم الاجتماعي للشخصية.

الفصل الثاني _____ مركز الضبط الداخلي- الخارجي

وفي مطلع عقد السبعينات وكنتيجة لانطلاق حرة الحقوق المدنية والحرب الفيتنامية تجلى كتب روتر (بشير معمرية، 2009، ص8) الذي أعده في عام 1966 الخاص بالضبط الداخلي والخارجي. وأصبح هذا المفهوم من أكثر مفاهيم علم النفس خضوعا للبحث الواسع(زوليخة سايج، 2015، ص60).

وقام وليام جيمس من عام 1951 بتجربة على مجموعتين المجموعة الأولى قيل لها أن الانجاز المحكوم بعوام الصدفة بينما قيل للمجموعة الثانية إن انجاز المهمة متوقف على عامل المهارة وكانت عملية التدعيم حسب جداول معينة من التعزيز 50% و 100% توصلوا إلى نتائج مفادها أن الأداء كان أفضل من الأداء في ظل العوامل الصدفة واستمرت توقعات النجاح لمجموعة المهارة ومقاومة الانطفاء عند مقارنتها لمجموعة الصدفة(ملكية مدور، 2005، ص16).

وكتقييم لهذه الفروق بين الأفراد في إدراكهم للجهة المسؤولية عن النتائج أعمالهم طرح روتر مفهوم الضبط الداخلي مقابل الضبط الخارجي للتعزيز، وهو متغير يتوسط العلاقة بين التعزيز والتوقع، كما إن الأفراد الذين يجهلون توقعات، واعتقادات يحددون خلالها الجهة التي يعزون إليه ضبط نتائج الأحداث في حياتهم، بينما إذا كانت تعتمد على سلوكياتهم على عوامل خارجية عن ضبطهم الشخصي.

3- مركز الضبط أهميته - أبعاده:

3-1- أهميته:

يعد مركز الضبط من المفاهيم النفسية الحديثة التي تلعب دورا بارزا وحاسما في شخصية الفرد وتقدير سلوكه نحو المثيرات الموجودة في بيئته، حيث أن إدراك الشخص لقدرته على التأثير في أمور حياته المرتبطة بنضرتة إلى العلاقة بين سلوكه ونتائج ذلك السلوك.

وهذا له تأثير على نوع تفكير الفرد الذي يعتبر نفسه مسؤول عما حدث له لما يكون ذا تفكير سليم وإرادته قوية وثقة بالنفس على عكس الفرد الذي يلقي المسؤولية على غيره

الفصل الثاني _____ مركز الضبط الداخلي- الخارجي

ويرتبط بقدرة الفرد على التفكير الجيد والمستقل وعدم القبول ماهو شائع دون نقد أو تهميش وهو احد الجوانب المهمة في تنظيم التوقعات الإنسانية وتحديد مصادرها فضلا عن كونها احد مكونات البارزة في تحديد العلاقة الارتباطية بين سلوك الفرد وما يحدث بعده من نتائج(ناظر عبد القادر، 2017، ص75).

ولمركز الضبط أهميته كبيرة في علاج النفسي، حيث أن التوقعات يعتبر وضيعة رئيسية للعلاج النفسي، فالتفسيرات التي يقدمها المعالج النفسي لا بد أن تخدم غرض تغييرت وقعات السلوكية محددة أو مجموعة من السلوكيات وتغيير قيمة التدعيمات أو الحاجات وذلك بتغيير التوقعات للتدعيمات اللاحقة، حيث يرى سنجر 1970 أن الضبط الخارجي يعتبر أحد التغيرات الأساسية للاضطراب فان الموقف الرئيسي للعلاج النفسي لابد إن يبنى على الاعتقاد في أن الفرد قادر على إحداث التغيير في نفسه ولذلك فان الهدف الأساسي لكل إشكال العلاجات النفسية هو الاعتقاد في الضبط الذاتي، ومن هنا وجهة نظر التعلم الاجتماعي فان الغرض من العلاج النفسي ليس هو حل مشاكل المريض، بل العمل على زيادة قدرته على حل مشاكله بنفسه إي تدعيم التوقع بان المشكلات قابلة للعمل بالنظر إلى الحلول بديلة(ناظر عبد القادر، 2017، ص76).

ومن جهة أخرى تكمن أهميته من حيث اختلاف الأفراد في إدراكهم للعلاقة بين السبب والنتيجة أو السلوك وما يتبعه بعكس فروقا هامة في أنواع سلوك الأفراد فالفرد ومركز الضبط الداخلية يحصل في نفسه مسؤولية إعماله كافة سواء كانت فاشلة أو ناجحة في حين الفرد ذو مركز الضبط الخارجية يحصل القوى الخارجية مسؤولية فشله وعدم قدرته على النجاح أن مركز الضبط سمة من سمات الشخصية العامة والتي تبدأ بالثبات من العمر(8-9).

إن أصحاب الضبط الداخلية لديهم القدرة على التأثير في الحياة الاجتماعية ومقاومة الضغوط الخارجية فيفتقرون إلى الانسجام مع البيئة التي يعيشون فيها نتيجة عجزهم عن تحقيق التوافق بين رغباتهم وبين أوضاع حياتهم.

الفصل الثاني _____ مركز الضبط الداخلي- الخارجي

ومن ناحية أخرى يقول ليفكورت أن سمة موضع الضبط تغيير مرحلة للسلوك الحادث والتوقعات العامة أي الموقف ويذكر ليفكورت أن هذه السمة مفيدة للغاية في التنبؤ بقدر كبير من السلوكيات والخصائص النفسية التي يمكن أن تؤثر على الأداء.

إن مفهوم مركز الضبط يتأثر بالموضوعات الثقافية والاجتماعية السائدة في المجتمع مما يعطي نتائج قد تختلف باختلاف المجتمعات.

3-2- أبعاده:

لقد كان ظهور مركز الضبط الداخلي- الخارجي على أنه متغير أحادي البعد، وأنه عامل واحد علة متصل كما يقيسه روتر محل انتقاد الكثير من الباحثين الذي أجرو العديد من الدراسات على هذا المفهوم، كما وضعه روتر ومن هذه الدراسات التي أظهرت هذا المفهوم على أنه عامل واحد وهو الضبط الداخلي مقابل الضبط الخارجي للتعزيز، وهي دراسة تلاميذ روتر سنة 1975، وفي الحين إن هنالك دراسات أخرى وجدته متعدد الأبعاد ومن هذه الدراسات:

- دراسة: لفينسون 1973 والتي كانت بعنوان إدراك السلوك الوالدي وعلاقته بمصادر الضبط (الشخصي، الحظ، الصدفة، الآخرين، الأقوياء)، ولقد استخدم مقياس مركز الضبط ولقد أظهرت نتائج الدراسة صدق المقياس متعدد الأبعاد لمصدر الضبط، وتأكد النتائج المتوصل إليها، حيث ارتبط أسلوب المعاملة الوالدية القائم على القسوة والعقاب البدني بضبط الآخرين الأقوياء، ولم يرتبط نفس الأسلوب بضبط الشخصي، ارتبط الأسلوبان القائمان على التذبذب والحرمان بضبط الحظ والصدفة ولم يرتبطا بالضبط الشخصي (ديفين بن عطية، 2018، ص 29).

وفي سياق وجد صلاح الدين أبو ناهية في دراسته أجريت على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية، مستخدما استبيان لفينسون " أن مصدر الضبط يتضمن بعدين هما:

الضبط الشخصي الداخلي: ويعني الاعتقاد الفرد بأنه يستطيع أن يقرر الأحداث الإيجابية والسلبية في بيئته أو عالمه الخاص وإن هذه الأحداث نتيجة منطقية للأعمال التي يقوم بها.

الفصل الثاني مركز الضبط الداخلي- الخارجي

الضبط الخارجي: عن طريق الآخرين الأقوياء ويعني اعتقاد الفرد بان أصحاب النفوذ والسلطة يتحكمون في مصيره ويقررون الإحداث في بيئته أو عالمه الشخصي والى شعوره بالعجز وضعف المسؤولية الشخصية عنى ضبط نتائج أفعاله الخاصة.

الضبط الخارجي عن طريق الصدقة أو الحظ ويعني اعتقاد الفرد بان القوى الغيبية كالصدفة أو الحظ أو القدر هي التي تتحكم في الإحداث الايجابية والسلبية في بيئته الخاصة أو عالمه الخاص وان تلك الإحداث غير مرتبطة بأفعاله الخاصة لصفاته الشخصية(معمرية بشير، 2009، ص 20-24).

ومن خلال ما ذكر عن الدراسات السابقة حول أبعاد مركز الضبط يتبين إن هنالك بعدين بعد داخلي، وبعد خارجي وفيما يلي عرض موجزا للأبعاد مركز الضبط:

أ-الضبط الداخلي: ونعني بها أن الإنسان يعتقد انه مسؤول عما يحقق من نجاح أو فشل وان الأشخاص الذين يقعون في هذا البعد يطلق عليهم فئة الضبط الداخلي وهم يدركون إن أفعالهم وخصائصهم تؤثر ففي شكل معيشتهم وطريقها(سلميان عبد الرحمان الطبري، 1999، ص 98).

كما أنهم يعتقدون بأنهم المسؤولون لما قد يحدث لهم وإنها ناتجة من الجانب الشخصي الذاتي(القدرة ، الإرادة ، المهارة) في الحين فهم يسعون إلى حل مشاكلهم وتحسين ظروفهم البيئية.

ب- الضبط الخارجي: ونعني به إن هذه الفئة تفضل التدعيم السلوك الخارجي وانه يتحكم في سلوكه ويسيطر عليه وان مصدر تدعيمها(الحظ، القدر، الصدفة). (موسى شهرزاد محمد شهاب، 2001، ص 31).

كما أنهم يتسمون بالعجز واليأس وضعف بالمسؤولية الشخصية عن نتائج أفعاله الخاصة، كما ينطوي على الحظ والصدفة، وهو اعتقاد الفرد بالقوى الغيبية(كالخط والقدر)وتكون هذه القوى المسؤولية عن أحداث الحياة ومجرياتها وبالتالي نتائجها(الصباح محمد ربيع إدريس، 1997، ص 45).

4- العوامل المؤثرة في مركز الضبط وتربيته:

4-1- العوامل المؤثرة في مركز الضبط:

يرتبط مركز الضبط ببعض عوامل التي تؤثر في شكل كبير في تحديده وفي هذا السياق سوف يتم عرض أهم العوامل ثم الإشارة إليها من قبل البحوث والدراسات ولعل أهمها ما يلي:

أ- **التنشئة الأسرية:** (معاملة الوالدين) وبقصد بها تلك الأساليب التربوية التي تمارسها الأسرة على أبنائها لتعلمهم كيف يصبحوا أعضاء مندمجين في أسرهم ومجتمعهم وذلك من خلال التفاعل بين الطفل والوالدين داخل الإطار الثقافي للمجتمع الذي تعيش فيه الأسرة، حيث نجد أساليب في التنشئة الوالدية ينمي بعضها الاعتقاد في الضبط الداخلي و الآخر في الاعتقاد الضبط الخارجي (ناظر بن عبد القادر، 2017، ص 82).

ف نجد إن أساليب المعاملة الوالدية القائمة على السيطرة والقوة كانت مرتبطة ارتباطا موجبا مع الضبط الخارجي والمعاملة التي تتم بالقبول ارتبطت ارتباطا ايجابيا مع القبول الداخلي.

أشار الأعسر عام 1987 " إن أساليب المعاملة الوالدين القائمة على الدفء والمعايير المستقرة في التنشئة تؤدي إلى الاتجاه الداخلي للضبط بينما الأساليب القائمة على القسوة والحماية الزائدة تؤدي إلى الاتجاه الخارجي للضبط (بوالليف أمال، 2010، ص 50).

كما أن الأسلوب المعتمد على الدفء والتقبل والشعور بالأمن والحب، يرتبط بمركز الضبط الداخلي (بوالليف أمال، 2010 ص 65) وفي صياغة أخرى أضاف دافيس أن نقص الاستقرار في الجو الأسري قد يضاعف سعي الطفل إلى المساعدة وبحثه عنهم في محاولته لفهم المحيط وهذا ما قد يجعله يعتقد بأنه ليس فعالا ولا يمكنه التحكم في التغيرات

ب- **العامل الاقتصادي والاجتماعي:** يعتبر العامل الاقتصادي الاجتماعي من محددات وجهة الضبط لدى الأفراد، حيث أن الأفراد الذين يعيشون في أسرة أفقية يميلون إلى الضبط الخارجي بدرجة أكبر من الأفراد الذين يعيشون في الأسر المتوسطة أو الغنية وينتج ذلك عن

الفصل الثاني _____ مركز الضبط الداخلي- الخارجي

اعتقادهم بان القدر والحظ جهات مسؤولة في الدولة والأغنياء ذات تأثير قوي في المجتمع(العافي المبارك عبد الجليل، 2000، ص 42).

وتعددت الدراسات التي أكدت العلاقة بين مركز التحكم والعوامل العرقية والسوسيواقتصادية فقد أشار روتر إلى دراسة فرانكلين 1963 حيث تول إلى أن الأشخاص الأكثر تحكما داخليا ينتمون إلى فئات السوسيواقتصادية الراقية كما توصل وولانك إلى أن الوضعية المرغمة والمحيط القاسي يجعل من الفرد الخارجي التحكم العكس المحيط الملام والمريح لأن التحكم الداخلي يرتبط بالتوافق (عزوز أسمهان، 2009، ص 24).

ويرى "علي محمد الديب 1987" انه كلما كان المستوى الاجتماعي الاقتصادي منخفضا كلما كانت توجهاته خارجية الضبط وبين من خلال نتائج دراسة روهز وآخرون انه لا يوجد علاقة ترابطية دالة إحصائية بين المستوى الاقتصادي ومصدر الضبط لدى الأطفال (بوقسارة منصور، 2005، ص 63).

ج- عامل التربية التعلم المستوى الدراسي:

أشارت بعض الدراسات إلى تأثير المستوى الدراسي على مركز الداخلي-الخارجي فقد أكدت دراسة " المومن" والصمادي" على وجود فروق دالة في مركز الضبط داخلي، خارجي والمستوى الدراسي حيث إن الطلاب ذو المستوى الدراسي المرتفع كانوا يمنعون بدرجة عالية من التحكم الداخلي وأظهرت دراسة المري 2006 إن طلاب الدراسات العليا(ماجستير- دكتوراه) أكثر ميلا لمركز الضبط الداخلي وهذا ما يشير إلى انه كلما ارتفع المؤهل الدراسي يزداد الميل إلى التحكم الداخلي(نقلا عن: هاجر عبد الصادق، 2015، ص 25).

د- عامل السن أو العمر الزمني:

ويعد من احد العوامل الشخصية التي لها تأثير في عملية تحديد مركز الضبط وهو عامل السن حيث أشار بعض الدراسات مثل دراسة ينجانptnja ودارسة لاورا أم مركز الضبط يتأثر ويتغير باختلاف مراحل العمر، فالضبط الداخلي يبدو منخفضا في مرحلة

الفصل الثاني _____ مركز الضبط الداخلي- الخارجي

الطفولة تتم يزداد مع تقدم في العمر في مرحلة المراهقة ثم مرحلة الشباب والرشد.(بن الزين نبيلة،2005،ص75،74).

وأضافت دراسة knoop1998 أن مركز الضبط الداخلية تزداد مع تقدم في السن . كما أوضحت أن الأشخاص الكبار البالغين عنها لدى الشباب الصغار ببعض المتغيرات وهي التعلم، الجنس، الدخل، احترام الذات الرضا، عن العمل(علاونة ربيعة،2012،ص93).

ولقد توصل روتر إلى أن التحكم الداخلي يزداد مع التقدم في العمر حيث يزداد التحكم لدى الأطفال بالصف السادس عنه لدى أطفال الصف الخامس والرابع ويقرر Gramdol1965 أن مركز الضبط يبدأ في الاستقرار خلال عمر "18" سنة.

هـ- عامل الجنس:

لقد كانت أول إشارة لوجود الفروق بين الجنسين في الضبط ما جاء في بحث روتر الأول عن موضوع Rotter أما ستركلاند (Starkaland, 1989, P1-12) إن هنالك فروق في الدرجات على مقاييس اضطراب ترجع إلى الجنس، دون أن تحدد وجهة فروق بين الإناث والذكور P5-Chgreeb1987 ولقد أشير أن هنالك فرقا لصالح الذكور الذي يقول بأنهم أكثر ميلا إلى الانضباط الداخلي من الإناث والذي قد يرجع من وجهة نظر الباطن إن الذكور أكثر قدرة على تحمل المسؤولية نظرا لطبيعة تركيبتهم الفسيولوجية العضلية(دورزة افنان نظير، 2007،ص63).

وفي المقابل ذكرت نادية التيه، والتي تورد أن الإناث أكثر ميلا لمركز الضبط الخارجي، وقد يعود ذلك إلى إطار الثقافة التقليدية التي تكون أساليب السلوك المرتبط بالدور الجنس لكل من الرجل والمرأة، والتي قد تكون أكثر جوانب الثقافة مقاومة للتغيير، حيث على الأنثى أن تخضع لقوى خارجية تؤثر على حياتها، وقد يكون ذلك السبب إن الإناث اقرب إلى مركز الضبط الخارجية في إدراك مصادر التدعيم(العفاري ابتسام،2011،ص23-24).

الفصل الثاني _____ مركز الضبط الداخلي- الخارجي

ويعود عدم الاتفاق على النتائج المتوصل إليها إلى المقاييس المستعملة، فهناك من استعمل مقياس روتر أحادي البعد وهناك من استعمل مقياس متعددة الإبعاد، كما إن هناك دراسات ربطت متغير الضبط والجنس بمتغيرات أخرى، وقد اقترحت الدراسات أخرى تفسيراً يقوم على الدور الجنسي يرتبط بالاختلافات في أساليب التنشئة الاجتماعية شخصية الإناث وهذا ما دعمته العديد من الدراسات أما روتر فقد أقر بأن الفروق بين الجنسين في الضبط الداخلي-الخارجي كانت ضئيلة ولم تصل إلى حد الدلالة الإحصائية (قاصب بوعلام، 2011، ص.65)

و- عامل الذكاء:

تضاربت نتائج والدراسات التي تناولت الذكاء وعلاقته بوجهة الضبط حيث وجدت فاطمة حلمي (1984) إن الأفراد ذوي الضبط الخارجي-الخارجي أكثر ذكاء وتحصيل وقدرة على التكفير والمرونة أكثر من ذوي الضبط الخارجي، بينما توصلت دراسة عبد الفتاح فاروق 1985 إلى وجود علاقة موجبة بين مركز الضبط الداخلي(رشيد اوباجي، 2009، ص.80).

ز- عامل الثقافي:

إن اختلافات الثقافية وأثرها على مركز الضبط فقد تبين من نتائج دراسات عديدة أن هناك فروقا بين الجماعات في مركز الضبط التي تعود إلى الاختلافات الثقافية سواء بين المجتمعات المتباينة أو بين الثقافات المتنوعة داخل المجتمع الواحد.

وتشير دراسة علي الديب أن هناك فروقا بين ذو الضبط الداخلي والخارجي، تؤول إلى الاختلاف في مستوى الأكاديمي والثقافي للأفراد، يرى أنه كلما انخفضت مؤهلاتهم العلمية انخفضت معه درجة الضبط الداخلي وهو ما يؤكد إن الثقافة المجتمع والبيئة التي يعيش فيها واثراً في تحديد مركز الضبط لديهم (قاصب بوعلام، 2011، ص.75).

وفي صياغة أخرى حول العوامل المؤثرة في تحديد نوع مركز الضبط حيث وضع أبو ناهية 1987 مجموعة من العوامل لعل من أهمها حسب ما رأيته:

الفصل الثاني _____ مركز الضبط الداخلي- الخارجي

- **التمكين:** يشير إلى اعتقاد الفرد إن الأشياء التي تحدث في بيئته أو عالمه الخاص تكون نتيجة للعمل الذي يقوم به، وإن الدرجات التي يحصل عليها ترتبط بالطريقة التي يؤدي به واجبه وإن لديه حرية الاختيار في تقرير واختيار أصدقائه، وإن التخطيط للمستقبل يجعل الأشياء تتغير إلى الأحسن وإن من السهل عليه إن يجعل أصدقائه يفعلون ما يريد منهم بسهولة، وإن يحدد أعمال التي ينتمي إليها.

- **أصحاب النفوذ:** يشير إلى الاعتقاد الفرد بأن ما يحدث في حياته أو بيئته الخاصة يقرره أصحاب النفوذ أو السلطة كإباء أو المعلمين أو الكبار - مثل إعطاء المسؤولية أو الحصول على شيء ما أو اكتسابه للأصدقاء أو حصوله على مركز متقدم حصوله على درجات عالية في الاختبارات الشهرية أو تحقيقه لأهدافه وتنفيذ خطته.

- **القدرية:** يشير إلى اعتقاد الفرد إن الأشياء التي تحدث له في حياته أو بيئته المحلية مقدرة ومكتوبة، وأنه إذا فعل الخطأ فإنه لا يستطيع تغييره، وأنه أقل خطأ من الآخرين وإن الأشياء السيئة التي تحدث له سوف تحدث مهما فعل وأنه لا ضرورة للمحاولات الشاقة لأن كل شيء مقدر ومكتوب وإن أفضل الطرق في معالجة المشاكل هي عدم الاهتمام بها أو التفكير بها بالمرة، وإن استعمال الحجاب أو التعويذة يجلب الحظ وأن الحُرزة الزرقاء تبعد الحسد، وإن بعض الأطفال يولدون محظوظين كما يعتقد في اقتراحات قارئة الفجنان.

- **العالم العادل:** يشير الاعتقاد الفرد إن هناك عدلاً وإنصافاً في بيئته المحلية وإن ما يحدث له هو نتيجة فعله الخاص، وإن مصائب الناس والإحداث التعيسة في حياتهم ناتجة عن الأخطاء التي يفعلونها، وإن شعورهم بالوحدة يرجع إنهم لم يحاولوا إن يكونوا أصدقاء الآخرين، وإن يحصلوا على المدى الطويل على الاحترام الذي يستحقونه في هذا العالم، وإن الأكفاء الذين يفشلوا في أن يكونوا قادة لم يهتموا الفرصة المتاحة لهم، وإن الأشياء السيئة التي تحدث لهم تساوي مع الإحداث الحسنة على المدى البعيد.

- **العجز:** يشير اعتقاد الفرد بأن اللوم أو العقاب أو الاحتقار من قبل الوالدين والزملاء عادة ما يكون بلا سبب حقيقي ومعقول وإن معظم التلاميذ الذين في مثل سنة اقوي منه وأنه من

الفصل الثاني _____ مركز الضبط الداخلي- الخارجي

الصعب عليه تغيير رأي والديه أو أصدقائه في موضوع ما، وانه لا جدوى من كلامه بشأن ما تقررته أسرته أو عمله، وانه من العبث الاجتهاد في المدرسة لان التلاميذ الآخرين أكثر تفوقا منه.

- **العالم الصعب:** يشير اعتقاد الفرد بأن بيئته المحيطة ومعقدة وانه لا يمكن التحكم فيها وان تأثيره على الأشياء التي تحدث له قليل، وان حياته محكومة بالإحداث العارضة والصدفة وانه مهما بذل جهد فان قيمته كفرد في كثيرا من الأحيان لا توضع موضع التقدير، وان الأشياء التعيسة في حياته ترجع إلى سوء حظه، وان حصوله على منصب الرئيس يعتمد على الحظ.

- **الضبط العام:** يشير إلى اعتقاد الفرد بأنه يستطيع إن يحدد بدرجة كبيرة ما الذي سيحدث في حياته وبيئته المحلية وانها تقرر دائما بأفعاله الخاصة، وقدراته وانه يستطيع تجنب الإحداث السيئة التي تواجهه فيها وانه قادر على حماية مصالحه الشخصية وان حصوله على ما يريد يرجع إلى عمله بجد واجتهاده، كما يعتقد بأنه قادر على إقناع الآخرين والتأثر عليهم ليفعلوا ما يريده منهم وان باستطاعته حل المشكلات والخلافات التي يصعب على الآخرين حلها.

- **العالم المستجب:** يشير إلى اعتقاد الفرد بأنه من الصعب عليه التأثير على الإحداث السياسية في بيئته المحيطة أو عالمه الخاص وان هذا يدور بواسطة عدد قليل من الناس في المراكز القوة وانه لا يستطيع إن يفعل شيئا حيال ذلك وانه سيكون هنالك حروب مهما حاول الناس جادين إن يمنعوها، وانه لا يمكن بأي جهد إن تمنع الفساد السياسي وانه ليس هنالك فائدة من محاولة اكتساب مودة الناس، فان كانوا يحبونه فهم يحبونه كما يعتقد بان معظم الناس ضحايا القوى يمكن فهمها أو التحكم فيها.

- **الفرصة:** يشير مفهوم الفرصة إلى اعتقاد الفرد بان حياته أو بيئته المحيطة محكومة بالإحداث العارضة والصدفة وان للحظ والفرصة دورا كبيرا في حياته، وان حصوله على ما يريد كالنجاح أو القيادة أو الأصدقاء، يعتمد بالدرجة الأولى على الحظ والفرصة، كما انه

الفصل الثاني _____ مركز الضبط الداخلي- الخارجي

في الجانب آخر يعتقد بان فشله في معالجة أغلب المشاكل الصعبة يرجع إلى الحظ البيئي،
وانه لا يوجد فرصة لحماية مصالحه الخاصة من سوء الحظ(أبو ناهية صلاح
الدين، 1987، ص58).

4-2-تربية مركز الضبط:

من خلال ما عرض عن السمات الأفراد في فئتين مركز الضبط الداخلي-الخارجي
تم التوصل إلى أن أفراد فئة الضبط الداخل يتصفون بخصائص ايجابية تساعدهم على
النجاح والتفوق ومع ذواتهم ومع العالم الخارجي وهذا ما يؤدي بالفرد وبالبلاد بالتقدم،
وللوصول إلى تحقيق ذلك لابد من تربية فئة الضبط الداخلي لدى الأجيال من خلال
مساعدهم على استغلال قدراتهم وتهيئة البيئة الصالحة حتى تنمو وجهة الضبط النمو السليم
ويتم ذلك بتوفير كل الإمكانيات المساعدة على تفجير طاقتهم العقلية واستغلالها
وتشجيعهم على إبداء المبادرات كما يتم أيضا من خلال إصلاح البيئة التي يعيشون فيها
مثل توعية الأولياء والمدرسين على ضرورة التفاعل بأساليب ايجابية مع الأطفال مع توضيح
ذلك في تكوين شخصيتهم وبالتالي على مستقبلهم ومجتمعهم.

وترى أمال عبد السميع اباضة 1999 بأن الضبط الداخلي يعتبر كمهارة يتم نموها
وتعلمها طبقا لوجهة النظر التدعيمية للمواقف وفكرة الفرد عن ذاته ولمكانيته ولقد أوضح
ليفكورت 1981 إن تربية الضبط الداخلي عملية ممكنة ويقوم بها الأخصائيون النفسانيون
حيث يعلمون على تربية وتقوية الضبط الداخلي لدى المترددين عليهم واستجابة المرضى
للعلاج وهو في حد ذاته دليل على مستوى ضبطهم الداخلي(ناظر عبد القادر، 2017، ص
85).

يتضح مما سبق إن الله سبحانه وتعالى وضع شرائع ومن قوانين وانزل الحدود من
أجل استقامة البشرية وسعادتها، ولذلك وصنع مبدأ الثواب والعقاب فالثواب يكون للساير على
منهجه وصراطه المستقيم، وأما المخالف عن أمره سبحانه وتعالى فله العقاب في الدارين، وهذا

الفصل الثاني _____ مركز الضبط الداخلي- الخارجي

الأمر يعزز عند الأفراد مركز الضبط لديهم داخليا بينه وبين نفسه، أو خارجيا بينه وبين الآخرين في المجتمع(عبد الله يوسف سكران، 2009، ص 81).

فمركز الضبط الداخلي إذن متغير شخصي ينمو ويتطور مع التقدم في العمر، ويتم ذلك من خلال ما يكسبه الطفل من معتقدات حول إمكانية القيام بها وما يترتب عليها من مكافئة وتدعيم.

كما يتضح من هذا إن مركز الضبط الداخلي يمكن تربيته كذلك للمريض النفسي عن طريق علاج مختلفة وعليه، فأن مركز الضبط يمكن تنميته أو تعديله بناء على طرق وأساليب متعددة كتوفير بيئة أسرية تتسم بالدفء والاحترام بالإضافة إلى برامج تربوية يمكن تصنيفها (العفاري ابتسام، 2011، ص 68) ولقد قدم "ريتشارد و دي شاومز ترجمة بالفرنسية. أربعة نقاط وجب احترامها في عملية تربية الضبط الداخلي لدى الفرد وتتجلى هذه النقاط في:

- معرفة نقاط القوة والضعف الكامنة فيه.

- تعلمه كيفية اختيار تحديد العمل والنشاط والمركز الذي يمكنه القيام به الآن والذي يساعده على الوصول على هدفه.

- كيفية تحقيقه الهدف وكون عمله ذا اثر ونتيجة مطلوبة أم لا.

فبرنامج تربية الضبط الداخلي يعتمد على النقاط الأربعة السابقة الذكر بدونها يمكن الوصول إلى تحقيق الهدف المسطر من البرنامج(نبيلة بن الزين، 2005، ص 40).

5- مؤشرات فئتي مركز الضبط وخصائصه

5-1- مؤشرات فئتي مركز الضبط :

ماك كونيل. 1977Mcconmel أن مركز الضبط ينقسم إلى فئتين فئة التحكم الداخلي فئة التحكم الخارجي لذلك يتبن إن مفهوم مركز الضبط ينقسم إلى فئة الضبط الداخلي-فئة الضبط الخارجي وفي ما يلي توضيحا لما جاء في قول مالك كونيل.

- فئة الضبط الداخلي:

ويقصد بذلك إدراك الفرد لتدعيم على انه يتبع بعض السلوكيات الصادرة منه وانه يعتمد على سلوكه أو مواصفاته الثابتة.(عبد قلجة،زاهر عمر، 2015، ص39).

ويرى روت ران مصدر الضبط الداخلي يرتبط بالاعتقاد بأن الفرد لديه القدرة على الأفعال والأحداث في حياته الشخصية(نبيلة بن الزين، 2005، ص43).

ويشير معتز سيد عبد الله إن فئة الضبط الداخلي هم الأفراد الذين يعتقدون إنهم مسؤولون عما يحدث لهم(محمد السيد عبد الرحمن، ومعتز سيد عبد الله، د ت، ص121).

وترى أمال عبد السميع1990 في هذه الصياغة: إذا استعد الفرد وإدراك العلاقة السيئة بين الأفعال والنتائج المترتبة عليها وأن هذه الأفعال والإحداث تقع متسقة مع قدراته وسلوكه الشخصي أو سماته المميزة والدائمة،ويسمى الاعتقاد في الضبط الخارجي(أمال عبد السميع إباضة، 1999، ص43).

واعتبار مما سبق نستطيع إن نخلص إن الفرد ذو الضبط الداخلي يعتقد إن الإحداث الايجابية هيا نتيجة لجهده وكفاءته ومهارته، فمثلا إذا حصل الطالب على درجات عالية في الامتحان فانه يرجع ذلك حسب اعتقاده إلى الجهد الذي يمثله في مراجعه للدروس، إما في حاله حصوله على درجة منخفضة في الامتحان فان ذلك يعود إلى قلة جهوده في عملية المراجعة وعدم التركيز فيه بمعنى إن الفرد يعتقد بأنه مسئول عما يحدث له سواء كان حدثا ايجابيا أو سلبيا ناجحا أو فاشلا(بن زاهي منصور، 2012، ص20).

- فئة الضبط الخارجي:

ويقصد به إدراك الفرد للتدعيم على انه يتبع بعض السلوكات الصادرة منه ولكن لا يعتمد كليا على سلوكه بل يعتمد على الحظ والصدفة أو القدر، أو كأنه تحت حكم الآخرين أقوىاء أو كأنه لا يمكن التنبؤ به، بسبب التعقيد الشديد القوى المحيطة به(عبد قلجة،زاهر عمر، 2015، ص40).

الفصل الثاني _____ مركز الضبط الداخلي- الخارجي

وحسب قول: (نايف نايف رشيد يعقوب 2002، ص55). الفرد الذي يعتقد إن ما يحدث له في مواقف معينة ليس ارتباطا بما يفعل في هذه المواقف بل هو مرتبط بالقدر أو الحظ أو سبب تدخل أشخاص ذوي النفوذ وتأثيرا وإلى العوامل يصعب. التنبؤ بها (نايف نايف رشيد يعقوب، 2002، ص84).

وفي نفس السياق يرى كل من (اسكيفسوليهوبرت Askifas&Lhubrit 1967-1989) في تعريفهما بأن فئة الخارجين في التحكم يعتقدون إن الإحداث التي يعيشونها ليست نتيجة سلوكهم وخصوصياتهم الذاتية بل نتيجة للصدفة والحظ القدر، وآخرين اقوي منهم وتتعدى تحكمهم (زاهية خطار، 2001، ص71).

والمتمعن حول التعاريف السابقة أنها تتفق حول تعريف مفهوم فئة الضبط الخارجي وهو اعتقاد الفرد بأن الإحداث الناجمة نتيجة الحظ أو القدر، ومساعدة الآخرين له وغير ذلك من القوى الخارجية، وإذا كانت الإحداث فاشلة فيرجع ذلك إلى سوء الحظ أو القدر، أو إلى ظلم الآخرين له لأنهم الأقوياء، وعليه فالمقصود بفئة الضبط الخارجي اعتقاد الفرد بأنه غير مسؤول عن الإحداث التي تحدث له سواء كانت الإحداث ايجابية أو سلبية.

كما يمثل هذين المصطلحين فئة الضبط الداخلي والخارجي حسب روتر Roter. طرفي متصل يحتل مختلف الأفراد نقاط معينة عليه، فمن يقرب من القطب الأول فهو من فئة ذات وجهة الداخلية في الضبط ومن يقرب من القطب الثاني هو من فئة ذات وجهة الخارجية في الضبط (علاء الدين كفاي، 1982، ص 05).

المقصود بذلك انه من الخطأ أن نقع في الاعتقاد بأن كل فرد يجب إن يكون إما داخلي أو خارجي، وإنما الصواب إن لكل فرد الحظ على المتصل يمتد بين نهايتين: نهاية فئة الضبط الداخلي ونهاية فئة الضبط الخارجي وعليه فاعتقاد الفرد في مركز الضبط يتخلف من شخص إلى آخر، ومن موقف إلى آخر، وذلك يعود إلى المواقف عديدة أهمها: معززات السلوك وطبيعة الموقف ومحددات الدور والدافعية، وبمعنى آخر فإن الاختلاف في مركز الضبط هو اختلاف في الدرجة وليس في النوع.

5-2- مؤشرات ومركز الضبط:

في ما يلي عرض مقارنه بين سلوك الأفراد ذوي الضبط الداخلي -الخارجي بعد التطرق بالتعرف على مفهوم مركز الضبط يتضح إن كل فئة لها مؤشرات دالة عليه تتمحور في ما يلي:

أ-مؤشرات فئة الضبط الداخلي: إن الفرد الذي يعتقد إن الحصول على التعزيز سواء كان سلبيا أو ايجابيا يرتبط بالقوى الداخلية إي بذواتهم فان المؤشرات هذه القوى المحتملة من وجهة نظر روتر 1966 Rotter تمثل في الأداء والمهارة أو الجهد أو السمات الشخصية المميزة (علاء الدين كفاي، 1982، ص 05).

في مايلي عرض لأهم مصادر ذو الضبط الداخلي:

- الذكاء أو القدرات العقلية: ويكون اعتقاد الفرد بان له القدرات العقلية التي تؤهله للتحكم في الإحداث الناجحة أو الفاشلة.

- المهارة (الكفاءة): وهي اعتقاد الفرد بإمكانه السيطرة على البيئة وضبط إحداثها بفضل مهاراته وكفاءته التي اكتسبها من الخبرات السابقة.

- الجهد: حيث يكون اعتقاد الفرد بأن كل ما يجري من إحداث يرتبط ارتباطا كليا بالجهد الذي يبذله.

-السمات الشخصية المميزة: ويكون اعتقاد الفرد بأنه يملك مجموعة من السمات التي تمكنه من التحكم في الإحداث مهما كانت طبيعتها.

فمؤشرات الضبط الداخلي ترجع مصادر النجاح أوالفشل إلى اعتقاد الفرد بأن القوى داخلية ذاتية تحركه وتدفعه إلى النجاح لأنه يدرك بأن استطاعته التحكم فيها وتغير مواقفه الحياتية. (هناء المكاوي، 2014-2015، ص 28).

ويكون ذلك قويا نحو الانجاز في مجالات حياته لأنه يدرك بإمكانه الهيمنة والسيطرة

على الإحداث وباستطاعته تغير مجرياتها بيده(بن زاهي منصور، 2012، ص 28)

الفصل الثاني _____ مركز الضبط الداخلي- الخارجي

ب- مؤشرات فئة الضبط الخارجي: يتصور الفرد إن المواقف الخارجية هي المؤدية إلى حصوله على أهدافه وإن دور مجهوده الخاص في ذلك ليعتمد به ، كما أن يتصور إن إحداث الحياة تجري ووقف سيطرة قوى الخارجية عن مثل الظروف المحيطة وما فيها من عوامل مثل الحظ والأقدار بمعنى إن الذين يتخذون مركز الضبط الخارجي يتصورون إن الوقائع التي تدور في حياتهم اليومية ليست نتيجة مباشرة لإرادتهم وقدراتهم إنما هي تتجه للظروف خارجية منهم وتتحكم فيها عوامل مثل الصدفة والحظ(محمد شحاته ربيع، 2011، ص59).

فالفرد الذي يدرك إن ما يناله من عقاب أو ثواب مرتبط بالقوى الخارجية فان مؤشرات هذه القوى المحتملة حسب روتر 1966Rotter ومن مصادر :

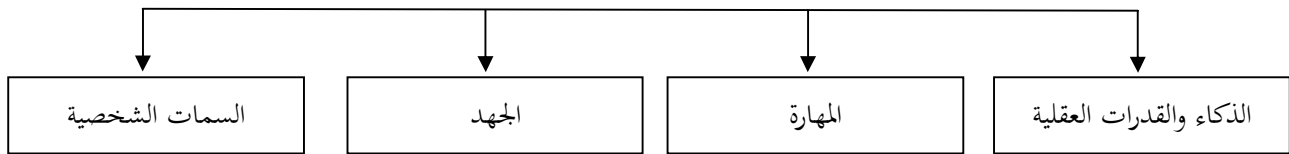
- **الحظ والصدفة:** حيث يعتقد الإباء والوالدين حيث يعتقد الفرد انه لا يمكن التنبؤ بالإحداث لان كل من الأمور مرهونة بالحظ أو الصدفة وبالتالي لعمل الفرد بنتائجه.

- **قوة الآخرين:** مثل المعلم المدير وغيرهم يملكون السيطرة على الإحداث، ولا قوة له في التأثير عليهم، لأنهم هو الذين يوجهون الأعمال وهو الذين يراقبونها وبالتالي الفشل والخطأ هو ليس من صنع الفرد.

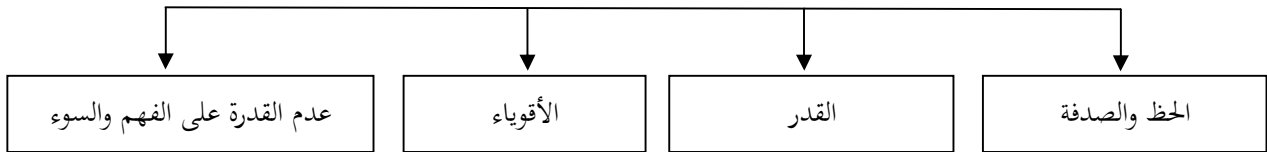
- **القدر:** يعتقد الفرد انه لا جدوى من محاولة تغيير الإحداث، لأنها مقدرة سلفا، ومن تكون له القدرة على تغيير أمور مكتوبة على الفرد مسبقا؟فهذه المؤشرات السالفة الذكر الخاصة بفئة الضبط الخارجي تجعل الفرد يعتقد إن مصادر النجاح أو الفشل وتسيير الأمور كلها تكمن خارج ذاته وإرادته وهو بذلك يخضع لتسيير شؤونه لقوى الخارجية لكونه لا يدرك ولا يؤمن بأنه يملك قوة لتغيير الأشياء (علاء الدين الكفافي، 1991، ص 70).

وفي مواقف الاتكال والتراخي والتخلي عن المسؤولية لاعتقاده بأن الأعمال الذين يديرونها وماهو إلى مأمور أو منفذ لما يطلبونه، أو التحجج بأن كل شيء مقدر ومكتوب سالفا ما عسا هان يفعل أو يغير ما لا يمكن تغييره، أو إلقاء اللوم على الحظ أو الصدفة اللذان خانوه ولم يكونوا في صالحه (ربيع شعبان 2012، ص 28)

شكل رقم (01): أشكال مؤشرات الضبط الداخلي



شكل رقم (02): أشكال مؤشرات الضبط الخارجي



5-3- خصائص مركز الضبط الداخلي والخارجي :

اختلاف الأفراد في مدى اعتقادهم بقدراتهم على التحكم في الإحداث ومدى تحملهم مسؤولية نتائجها، سواء كانت ناجحة أو فاشلة يعكس فروقا واسعة في أنماط سلوكهم وهذا باتفاق معظم الدراسات التي توصلت إلى إن الأفراد ذوي الضبط الداخلي يتميزون بخصائص ايجابية واضحة مقارنة بالافراد ذوي الضبط الخارجي منها:

1- دراسات الضبط الخارجي: دراسة هونتراسو سكراف (Hunatras&Sikraf) إلى أن سمات وخصائص الأفراد الذين يتسمون بالضبط الخارجي هي المسايرة المفرطة، انعدام الثقة بالنفس، توقعات منخفضة للنجاح، أكثر قلقا واستياء، وتمرکز حول الذات والتحكم فيها (بن زاهي منصور وبن الزين نبيلة، 2012، ص30).

-إضافة إلى أنهم أكثر كبت وأنانية، والخوف العام والشعور بعدم الاستقرار
-كما إنهم يتسمون بالارتباك ونقصهم الأصالة في التفكير والإجهااد وعدم الكفاءة(ملیكة مدور 2005، ص23).

وفي صياغة أخرى أضاف ليكفورت (Lecfour) 1973. إن الأفراد ذوي الضبط الخارجي يميلون إلى ممارسة عمليات معرفية ملموسة تقاربية بينما يمارس الأفراد الداخليين عمليات معرفية أكثر تجردا وتباعدا وذات طابع عامهم بذلك أكثر استطاعة في توجيه ذاتهم بوضوح أكثر وبطريقة مناسبة، حيث يرى علي بداري ومحمد الشاوي(1993). إن

الفصل الثاني _____ مركز الضبط الداخلي- الخارجي

شخصية ذوي الضبط الخارجي تعوزهم القدرة على مواجهة الآخرين والتعبير عن مشاعرهم بصراحة، وهذا يعمل على زيادة النزعات العصبية والقلق ويؤدي بها إلى شعور بالنقص وخيبة أمل وعدم الشعور بالأمن (فاطمة الحربي، 2004، ص65).

كما يرى فريز Freeze(1976) إن أفراد الضبط الخارجي لهم مهاراتهم النوعية التي لا تتوفر لذوي الضبط فهم يعتقدون إن الحصول على التعزيز يحدث شرط إن يكون في الوقت المناسب، وإن تكون محفوظا (بن زاهي منصور، وبن الزين نبيلة 2012، ص69).

وقد استخلص روتر بشكل عام الخصائص التالية لذوي فئة الضبط الخارجي بأنهم يمتلكون سلبية عامة وقلة في المشاركة والإنتاج، ولا يبذلون جهدا عاليا لأنهم لا يتوقعون إن جهودهم سوف يكون لها اثر يذكر في النتائج، لذلك يمكن اعتبارهم مستسلمين لها تمليه عليهم الظروف الخارجية ويرجعون النتائج إلى ما وراء الضبط الشخصي ولا يقتربون بالإحساس بالمسؤولية الشخصية من نتائج أفعالهم الخاصة (وجيه محمد، القاسم القدرات 2008، ص68).

وانطلاقا مما سبق ذكر إن أفراد فئة الضبط الخارجي يتميزون عن ذوي فئة الضبط الداخلي بصفات السلبية التي تحول دون تحقيق أهدافهم المنشودة ويعكس ذلك سلبا على تطور مجتمعهم في مختلف الميادين (بن الزين نبيلة، 2012، ص30).

2-دراسات الضبط الداخلي: وهو الأفراد الذين يعتقدون إن بمقدرتهم السيطرة على سلوكهم وعلى المتغيرات التي تواجههم ويتبع ذلك إيمانهم بإمكانية التنبؤ بنتائج سلوكهم ويتميزون بالاتي:

- كثرة حذرهم وانتباههم للنواحي المختلفة التي تزودهم بمعلومات مفيدة لسلوكهم المستقبلي.
- أخذهم خطوات يتميز بالفاعلية والتمكن لتحسين حال بيئتهم.
- يضعون قيمة كبيرة لتعزيز مهاراتهم ويكونون أكثر اهتماما بقدراتهم وبفشلهم أيضا.
- يقاومون المحاولات المغرية للتأثير عليهم.

الفصل الثاني _____ مركز الضبط الداخلي- الخارجي

ففي دراسة كل من هونتراس وشارف وجدوا أن الأفراد ذو مصدر الضبط الداخلي يتميزون بأنهم اقل امتثال، وأكثر ثقة بالنفس، ويملكون آمال قوية في النجاح كما إن لهم أكثر قدرة على التصرف وأكثر اجتهادا وأكثر مهارة وأكثر قدرة على الاستجابة للمؤثرات والتعزيز، وهم أكثر كفاحا للإنجاز، وأكثر اهتماما بالغير، وأكثر ميل للتعاون (بوقصارة منصور، 2008، ص58).

وحسب دراسة نادية إن الأشخاص ذوي الضبط الداخلي يتسمون بخصائص متعددة منها:

- يميلون إلى الثقة بالنفس والاتزان الانفعالي والخلو من الأمراض العصبية والتوافق مع الذات والمجتمع.

- يميلون إلى تقبل الآراء والأفكار التي اختلفت عن أفكارهم وأرائهم (بزاوي نادية، 2011، ص37).

- يتميزون بالفاعلية للتمكن من تحسين المحيط ويعطون قيمة كبيرة لتعزيزات المهارة والأداء.
- يعتمدون على تعزيز النتائج من داخلهم ويلقون ما يحققونه من انجاز إلى عوامل تقع في أنفسهم كالمهارة والكفاءة الذاتية (غنيم محمد، 2005، ص95).

- يكونون أكثر حذرا وانتباها لتلك النواحي المختلفة من البيئة التي تزوده بمعلومات ذات فائدة بالنسبة لسلوكه الحالي والمستقبلي.

ودراسة روتر التي يؤكد فيها على أن الأفراد ذو التحكم الداخلي يمكن الاعتماد عليهم وهم أكثر ايجابية ومسؤولية، كما إنهم يتحكمون في كل ما يتعلق بحياتهم ومن بين أهم الصفات المميزة لهم نجد أنهم يتميزون بـ: (عبد اللطيف محمد خلفية، 2000، ص26).

- أكثر ثقة بالنفس.

- اقل شعورا بالقلق والضغط.

- يقاومون القلق والضغط.

- يقاومون المحاولات المغرية للتأثير عليهم.

- يأخذون خطوات تتميز بالفاعلية والتمكن لتحسين حالة البيئة.

يعطون قيمة كبيرة للتعزيزات والمهارات والأداء.

يكونون أكثر حذرا وانتباها لتلك النواحي المختلفة من البيئة التي تزودهم بمعلومات المفيدة لسلوكهم المستقبلي.

- أكثر دافعية ولديهم القدرة على لاستفادة من الفرص والمعلومات بالإضافة إلى ذلك ترتبط الدافعية لديهم بعدد المتغيرات كالتحكم الذاتي والفاعلية في مواجهة المواقف.

- المودة والصداقة التي تعاملهم وعلاقتهم مع الآخرين.

- أكثر اتساعا ورضا على عملهم وأكثر اهتماما به (إبراهيم بوزيدي، 2010، ص55).

ولقد لخص صلاح محمد أبو ناهية (1989) أهم الخصائص التي يتميز بها أفراد فئة الضبط الداخلي والمتمثلة في :

- القدرة على تأجيل الإشباع، ومقاومة المحاولات المغرية للتأثير عليهم.

- المودة والصداقة في علاقتهم مع الآخرين.

- البحث والاستكشاف للوصول إلى المعلومات ثم استخدام هذه المعلومات بفعالية في الوصول إلى حل مشكلات التي تعترضهم في البيئة.

- العمل والأداء المهني حيث تبين لهم معرفة شاملة بعالم العمل الذين يعملون فيه، والبيئة المحيطة بهم، كما إنهم أكثر إشباعا ورضا عن عملهم.

- التحصيل والأداء الأكاديمي حيث تبين ارتفاع مستوى تحصيلهم الدراسي وأساليبهم هي حل المشكلات كما أنهم أكثر تفتحاً ومرونة في التفكير وأكثر إبداعاً وأكثر تحملاً للمسائل والمشكلات العامة.

- الصحة النفسية والتوافق النفسي فهم أكثر احتراماً للذات وأكثر قناعة ورضا عن الحياة وأكثر اطمئناناً وهدهوء أو أكثر ثقة بالنفس وأكثر ثباتاً وفعالية، وأقل قلقاً واكتئاباً، وأقل إصابة بالإمراض النفسية (زهران احمد، 1997، ص75).

الفصل الثاني _____ مركز الضبط الداخلي- الخارجي

وعليه فان الأفراد فئة الضبط الداخلي هو الذين يعتقدون إن مصادر النجاح أو الفشل تمكن في ذواتهم وهذا نتيجة لما تلقوه من تكوين الثقة بالنفس في مواجهة المواقف المختلفة والقدرة على تحمل المسؤولية (لشهب ونيس حكيمة، 2014، ص 06) .

وعليه مما سبق فان أفراد فئة الضبط الداخلي يتميزون بصفات ايجابية تساعدهم على تحقيق النجاح في حياتهم الخاصة مجتمعهم بصفة عامة (عزوز أسمهان، 2009، ص29)

وفيما يلي جدول للمقارنة بين السمات وخصائص ذوي مركز الضبط الداخلي والخارجي.

الجدول رقم (01): مقارنة بين السمات وخصائص ذوي مركز الضبط الداخلي والخارجي

الرقم	سمات ذوي الضبط الداخلي	سمات ذوي الضبط الخارجي
01	أكثر ذكاء وطموحا ومستوى التحصيل مرتفع لديهم	أقل ذكاء وطموحا ومستوى التحصيل منخفض لديهم
02	أكثر تحمل المسؤولية الشخصية على أفعالهم	أقل تحمل المسؤولية الشخصية على أفعالهم
03	يميل إلى غزو الفشل أو التراجع الدراسي إلى عدم بذله الجهد المناسب	يميل إلى غزو الفشل أو التراجع الدراسي إلى الخطأ أو صعوبة المهمة
04	الاعتقاد في العوامل النفسية الداخلية هي أساس نتائج العمل	الاعتقاد في العوامل الخارجية هي التي تسيطر على نتائج العمل
05	الاعتماد على الجهد والقدرة في جميع ميادين الحياة	التبرير بالخط والصدفة والقدر والغير وصعوبة المهام عند مواجهة أي عقبة
06	تحمل المسؤولية	التهرب وتحمل المسؤولية
07	لديه قدرات جيدة في حل المشكلات	قدرته محدودة في حل المشكلات
08	الأكثر ميلا إلى الاعتماد على الذات	أكثر ميل إلى الاعتماد على الآخرين
09	الميل إلى مشاركة الآخرين	قلة المشاركة الاجتماعية الشخصية
10	يحتاجون إلى وقت طويل في اتخاذ	يتسرعون في اتخاذ القرارات
11	يهتمون بالعمل ويكونون أكثر رضا وإشباعا وانهماكا في عملهم	أقل اهتماما ومشاركة وضعفا في الإنتاج

الفصل الثاني _____ مركز الضبط الداخلي- الخارجي

12	المرونة في التفكير والقدرة على حل المشكلات	يميلون إلى التصلب في التفكير والهروب من حلول مشكلات
13	الاتصاف بالصحة النفسية والتوافق والثبات الانفعالي والثقة بالنفس	ارتفاع مستوى القلق وسوء التوافق وعدم الثقة بالنفس
14	البحث والاكتشاف للوصول إلى الحقائق المعلومة واستعمالها في حل المشكلات	البحث عن المعلومة الجاهزة واخذ كما هي للعرض
15	أكثر ميلا إلى مثابرة في الشغل	أقل ميلا إلى المثابرة
16	يشارك في النشاط الاجتماعي	لا يميل يشارك في النشاط الاجتماعي
17	يتحكم في انفعالاته	يميل إلى الاندفاعية
18	يميل إلى تأكيد الذات	يميل إلى قبول الأمر الواقع
19	وضوح في القيم	عدم الوضوح في اغلب القيم
20	قلق طبيعي عادي	قلق اضطرابي
21	ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي	انخفاض مستوى التحصيل الدراسي
22	التخطيط وبناء الهدف في العمل	العمل بشكل تلقائي اعتباطي
23	اتخاذ القرار والاعتماد على النفس	الانصياع للغير والتبعية
24	يميل إلى إيجاد بدائل السلوك غير الناجح	أقل ميلا إلى إيجاد بدائل السلوك عن مروره بخبرة الفشل
25	يقاوم ضغط الجماعة فيما لا يقتنع به	يتأثر بمواقف الآخرين فيما يقوم به
26	أكثر ميلا إلى الاستقلالية	أكثر ميلا إلى الخضوع
27	ثقته بنفسه عالية	ثقته بنفسه منخفضة

المرجع: (هديه، 1994 والمصري، ص 1990 ص 24)

والجدول التالي يوضح مقارنة بين السلوك الأفراد ذوي الضبط الداخلي وسلوك الأفراد ذوي الضبط الخارجي.

الفصل الثاني _____ مركز الضبط الداخلي- الخارجي

جدول رقم (02): جدول مقارنة بين سلوك الأفراد ذوي الضبط الداخلي وسلوك الأفراد ذوي الضبط الخارجي.

ذوو الضبط الداخلي	ذوو الضبط الخارجي
1- مصادر التعزيز الداخلية	- مصادر التعزيز الخارجية
2- مثابر حتى ينهي المهمة حتى ولو كانت ذات نتائج فاشلة	- يتوقف أمام مواجهة أي صعوبة
3- عزو النجاح لأسباب داخلية مثل القدرة والجهد	- عزو النجاح لأسباب خارجية مثل الحظ أو الصدفة
4- يناضل ضد مشكلات الحياة	- لا يتكيف بسهولة مع مشكلات الحياة
5- ليس عرضة لمشاعر القلق	- عرضة لمشاعر القلق
6- يرحب بالتحديات ويواجهها	- لا يرحب بالتحديات ويعالج الأمور الجديدة بأسلوب متدن
7- يبحث بأقصى ما يستطيع عن المعلومات والأحداث التي يحتمل أن تؤثر على سلوكه	- يميل إلى أن يدع الأشياء تمر دون أن يتدخل ويغيرها
8- يحقق درجات تحصيلية عالية	- يحقق درجات تحصيلية متدنية
9- يأخذ إجراءات علاجية لما يواجهه من مشكلات	- لا يأخذ إجراءات علاجية لما يواجهه من مشكلات
10- يدرك نفسه كفاعل ونشط ومستقبل	- يدرك نفسه كفرد انسحابي واعتمادى
11- لديه ايجابية حول نفسه وبأخذ خطوات تتميز بالفعالية لتحسين بينه	- لديه سلبية عامة وقلة في المشاركة والإنتاج
12- لديه إحساس كبير بالمسؤولية الشخصية	- ينخفض لديه الإحساس بالمسؤولية الشخصية
13- يرجع الأحداث الايجابية والسلبية لوجود سيطرة داخلية على هذه الأحداث ويعطي قيمة كبيرة للمهارة والأداء	- يرجع الأحداث الايجابية والسلبية لما وراء الضبط الشخصي
14- يقاوم المحاولات المغرية للتأثير عليه	- يتأثر بما يجري حوله

(هدية فؤاد، 1994، والمصري، 1990، ص 24)

6- المركز الضبط في ضوء المقاربات النظرية:

تختلف النظريات والتطورات والاتجاهات مختلفة وتحت عناوين متعددة من قبل علماء النفس في حديثهم عن قدرة الفرد على ضبط بيئته أو عالمه الشخصي، ومن خلال تفاعله مع المواقف والإحداث البيئية، وضمن ذلك ظهرت عدة نظريات المتعلقة بمركز الضبط نذكر من هذه النظريات أهمها:

6-1- ومركز الضبط الدين الإسلامي:

يعتبر الدين الإسلامي خاتم الديانات نجد أن مبادئه تقوم على ضبط اعتقاد وإدراك سلوك الفرد ليحقق في النهاية خير البشرية وسعادتها، وهذا يعتبر "مركز الضبط الداخلي" وهو ليس ضبطاً للأهداف مادية أو وضيعة نحو ذلك ولكنه ضبطاً يأتي نتيجة حتمية لإيمان الفرد وإدراكه وتشكيله الكامل لأوامر الله، وهذا هو معنى الإسلام وبالتالي يؤدي ذلك إلى تكوين الشخصية المسلمة وتعزيز وبناء المؤسسات الاجتماعية والتربوية التي تضبط سلوك الأفراد وتوجهه على أساس الإسلامي (الحامد محمد معجبي، 1999، ص82)

- **النوازع الديني ودوره في مركز الضبط:** خلق الله سبحانه وتعالى النفس البشرية وهي تحمل نوازع الخير والشر قال تعالى " ونفس وما سواها (7) فألهمها فجورها وتقواها (8) قد افلح من زكاها (9) وقد خاب من دساها (10) " الشمس (7-10).

فالله سبحانه وتعالى جعل الفلاح والنجاح مرهونا بسعي الإنسان لتزكية نفسه أو الانحطاط بها إلى هاوية الرذيلة والإنسان منذ بدء الخليقة خير بين طريقتين طريق الخير وطريق الشر، ومن ذلك تبدأ رحلة المعاناة التي يعيشها الإنسان بين نوازع الخير والشر في نفسه، ولا بد أن يستعين عليها مما وهبه الله من نعم حتى يختار طريق الهداية قوله تعالى "الم نجعل له عينين (8) ولسانا وشفتين (9) وهديناه النجدين (10) البلدة (8-10).

ولذلك قرر الإسلام ثلاث ضوابط نفسية اجتماعية بشكل مجموعها منهجا متكاملا للاستقرار المجتمع وهم:

- **الضابط الذاتي:** في داخل النفس الإنسانية ويسمى " الضبط الداخلي " يتحقق إذا اكتملت تعاليم الشريعة من نفس الفرد بحيث تشكل ضابطا خلقيا يحاكم الإنسان نفسه وطريقة إدراكه للأمور التي حث عليها الدين وكيفية التعاطي معها في ضوء علاقته بالآخرين.

- **الضابط الاجتماعي:** مصدره المجتمع ويسمى " الضابط الخارجي " يتكون من خلال إشاعة المعروف ومحاربة المنكر والنهي عن قولة: " كنتم خير أمة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر " (أل عمران 109)، حتى تصبح محددات السلوك المقبول

الفصل الثاني _____ مركز الضبط الداخلي- الخارجي

والسلوك المرفوض فيه جزء معايير مركز الضبط داخل الفرد والمجتمع ومركز الضبط الخارجي ينشأ من ارتباط بالقواعد القانونية بالدين لما لها من سلطان عظيم في نفوس الأفراد، فالناس يمتثلون لما يأمر به الدين دون مناقشة ولذلك بالنظر إلى الدين في كل المجتمعات تقريبا على انه الحافظ الأول للأفراد والمجتمع في ضوء العلاقة المتداخلة بينهما. ضابط السلطة: حيث تتولى تطبيق العقوبات الشرعية المقدرة لأنواع المخالفات وهذه الضوابط تتكامل لتحقيق المعاني الإسلامية لتصبح الحياة بها اقرب إلى الكمال والسعادة والحضارة والرخاء والطمأنينة(عبد الله يوسف أبو سكران، 2009، ص74)

الإسلام وصور مركز الضبط: يتم تناول أمثلة لبعض صور مركز الضبط الداخلي- الخارجي في الدين الإسلامي وذلك في الآتي :

- أركان الإسلام : تم الإشارة في الإسلام إلى مركز الضبط وذلك منذ أن أمر الله سبحانه وتعالى ورسوله- صلى الله عليه وسلم- الصدع بالدعوة الإسلامية حيث قال تعالى "ياأيها المدثر(1) قم فأنذر(2)" المدثر(1-2) وقال تعالى " فصدع بما تؤمر وأعرض عن المشركين" (الحجر 99). والصدع هو من العلامات الأولى للضبط -الداخلي- الخارجي وا أركان الإسلام لا قواعد للضبط -داخلي- خارجي (الشهادة، إقامة الصلاة، إيتاء الزكاة، صوم رمضان، حج البيت)، تحمل في مضمونها وقاية من الانحراف ووقاية الربانية من الانحراف وحماية الفرد والمجتمع.

وإذن أركان الإسلام شواهد حية لتقويته مركز الضبط داخليا وخارجيا ليسعد الفرد والمجتمع الذي يعيش فيه (ناظر عبد القادر، 2017، ص84).

6-2- نظرية التعلم الاجتماعي لروتر:

يعتبر روتر صاحب الفضل في إبراز مفهوم مركز الضبط من خلال نظرية التعلم الاجتماعي ويقصد في هذه النظرية على إنها الطريقة التي يدرك بها الفرد إحداث التعزيز التي تحدث له في حياته الشخصية يهتم بالمعتقدات التي يحملها الفرد بالخصوص إي العوامل الأكثر تحملا للنتائج في حياته، من خلال إدراكه للعلاقة السببية بين السلوك

الفصل الثاني _____ مركز الضبط الداخلي- الخارجي

ونتيجه وهذا ما يجعل الأفراد يحتفلون في تفسير معنى الأحداث المدركة بالنسبة لهم بسبب طبيعة التعزيز المتوقع لهذه الأحداث فهم يميلون أكثر من تكرار السلوك الجديد إذا تم تدعيمه ايجابيا (الديب على، 1998، ص 103).

-الفرد المنضبط داخلي: الفرد الذي يعتمد إن نجاحه في مهنته أو فشله يرجع في حقيقة الأمر إلى ذاته شخصيا وخصائصه وما يملك من مهارات وقدرات وخيارات مختلفة، وهو بالتالي يحمل نفسه المسؤولية الكاملة عن نتائج عملية التعلم وما يعقبها من نجاح أو الفشل.

- الفرد المنضبط خارجيا: الفرد الذي يعتقد إن نجاحه أو فشله في مهنته لا يرجع لإرادته ولا يستطيع التحكم بها (بركات زياد أمين، 2000، ص 103).

مفاهيم نظرية التحكم الاجتماعي: قدم روتر أربعة مفاهيم أساسية في نظرية التعلم الاجتماعي والتي انبثق منها مفهوم الضبط "الداخلي والخارجي"

ويشير أبو ناهية إلى إن نظرية التعلم الاجتماعي المختلفة في لا تعتمد على تقديم تفسير دقيق للأساليب التي من خلالها يتم اكتساب أنماط معينة من السلوك الإنساني وإنما هي نظرية كلية تهدف إلى التنبؤ بالسلوك الذي يمكن حدوثه في موقف ما فهي تؤكد على أداء الإنسان في المواقف الاجتماعية الأمر أدى بها إلى إن تكون بعيدة عن دراسة السلوك للحيوان أو الدراسات المعملية الفسيولوجية، وتعد بذلك من أوسع نظريات السلوك الإنساني، وهي تقديم إطار للتعامل مع السلوك الظاهري والسلوك المعرفي والشخصية الإنسانية بالإضافة إلى العديد من المتغيرات (ابتسام العفاري، 2011، ص 11).

وفي نفس السياق وجد "صلاح الدين أبو ناهية" وفي دراسته على عينه عن تلاميذ المرحلة الثانوية مستخدما استبيان "لفينسون" أن مصدر الضبط يتضمن:

1-الضبط الشخصي: الداخلي ويعني اعتقاد الفرد بأنه يستطيع أن يقرر الأحداث الايجابية والسلبية في بيئته أو عالمه الخاص وإن هذه الأحداث نتيجة منطقية للإعمال التي يقوم بها.

الفصل الثاني _____ مركز الضبط الداخلي- الخارجي

2-الضبط الخارجي: عن طريق الآخرين الأقوياء ويعني اعتقاد الفرد بأن أصحاب النفوذ والسلطة يتحكمون في مصيره ويقررون الإحداث في بيئته أو عالمه الشخصي وإلى الشعور بالعجز وضعف المسؤولية الشخصية عن ضبط نتائج أفعاله الخاصة.

الضبط الخارجي : عن طريق الصدفة والحظ ويعني اعتقاد الفرد بأن القوى الغيبية الصدفة أو الحظ أو القدر هي التي تتحكم في الإحداث الايجابية والسلبية في بيئته الخاصة أو عالمه الخاص وان تلك الأحداث غير مرتبطة بأفعاله الخاصة أو صفاته الشخصية(معمرية بشير، 2009، ص20-24).

وتتصرف نظرية التعلم الاجتماعي إلى الكشف عن اتجاه الأفراد لنوع معين من السلوك من بين عدد كبير من بدائل السلوك الممكنة في موقف ما وقدم روتر أربع مكونات أو تراكيب أساسية في نظريته وهي كالتالي:

- **إمكانية السلوك:** وهو إمكانية حدوث سلوك ما في موقف معين أو مجموعة من المواقف في علاقته بمعزز ما أو بمجموعة من المعززات(ملحم سامي، 2006، ص 376).

قيمة التعزيز: هي درجة تفضيل الفرد ورغبته في حصول تعزيز ما، إذا كانت فرص حصول أشكال التعزيز الأخرى البديلة متساوية) ابتسام العفاري(2011، ص 13).

-**التوقع:** هو احتمال الذي يعتقد به الفرد أن تعزiza معيناً سيحصل عدالة لحدوث سلوك معين في موقف معين، فهو احتمال يعتقد على الفرد ذاته تحدد التوقعات السابقة نتيجة السلوك الفرد سلوكاً معيناً تبعه تعزيز، كما يحدده تاريخ التعزيزات لديه والتوقع نوعان:

أ-نوع الخاص: يعتمد على القدرة الذي اكتسبه الفرد من الخبرات السابقة.

ب- نوع عام: يعتمد على انتقال التعلم من المواقف أخرى يلاحظها الفرد(شهاب محمد، شهرزاد، 2008، ص 11)

- **الموقف السيكلوجي:** فتعتبره النظرية بأنه المحدد الهام جداً للسلوك وترى إن إهمال الموقف النفسي يقلل من فعالية التنبؤ بسلوك الفرد بشكل جوهري، ولا بد من تحليل موقف

الفصل الثاني _____ مركز الضبط الداخلي- الخارجي

تحليلاً جيداً من أجل التعرف على المؤثرات السلوكية التي قد تؤثر بشكل مباشر في قيم التعزيزات والتوقعات لشخص ما (الشافعي سالم فداء، 1998، ص 19).

ومن خلال نظرية روتر يتضح أن مركز الضبط يبنى أساساً على التوقعات والتدعيمات فإذا أدرك الفرد أن التدعيم الذي يصادفه مرتبطاً بسلوكه فإن قوة أو ضعف احتمال صدور السلوك عن الفرد في المواقف المشابهة يتوقف على إيجابية التدعيم أو السلبية، فالطريقة العامة المحتملة لكي يحدث السلوك إِي موقف نفسي خاص دالة على التوقع بأن السلوك يقود إلى التدعيم المستقبلي في هذا الموقف ومدى هذا التداعي.

ونعني به المتوسط للتوقعات بأن أنواع من السلوك الذي تعلمه الإنسان نهى يشبع الحاجات معينة سوف تؤدي بالفعل إلى هذه الاشباعات، وعندما يكون لدى الفرد توقع على الحصول التعزيزات تخص حاجة معينة من خلال نشاطاته السلوكية، فإن الفرد يوصف بأنه يمتلك حرية حركة كبيرة وعلى عكس تكون حرية الحركة منخفضة عندما يتوقع الفرد أنه لا يستطيع الحصول على مجموعة من التعزيزات عندما يسلك طرائف معينة (ناظر بن عبد القادر، 2017، ص 61).

ترتبط الحرية محدودة أو حرية التصرف الضعيفة بعدة عوامل منها نقص المعرفة حول كيفية تحقق هدف ما، وينتج الصراع عندما يكون الحرية التصرف محدودة مقارنة بالهدف أو الحاجة التي لها قيمة كبيرة، ويمكن للفرد أن يطور عدة سلوكيات انسحابية ويحاول أن يحقق الهدف بطريقة رمزية كالأحلام أين يوجد خطر العقاب والفشل (ناظر بن عبد القادر، 2017، ص 61).

مستوى الهدف الأدنى ونعني به الإشارة إلى مستوى الهدف الأدنى أو حد الطاقة التعزيز في وضعية أو موقف معين أو حالة ما، والتي تدرك إنها مرضية، وتوجد المعززات على محور متواصل يبدأ بالمعززات الأكثر رغبة إلى غاية التي لا يرغب فيها ويعد الحد الذي يصبح في التعزيزات المرغوبة هو مستوى الأدنى للهدف (ناظر بن عبد القادر، 2017، ص 62).

الفصل الثاني _____ مركز الضبط الداخلي- الخارجي

فالأفراد يضعون ادني مستويات للهدف في عدة مواقف انطلاقا من الدرجة التي يجدونها أو يعتبرونها مقبولة لذلك نلاحظ أن الأشخاص قد تكون لديهم مستويات دنيا مختلفة لهدف ما في موقف معين، وكلما كان توقعه للنجاح اكر أيضا، وإذا كان الأمر عكس ذلك، تأثرت الصحة النفسية والعاطفية خاصة لذلك الفرد، ومع ذلك يكمن لهذا الأخير أن يرفع المستوى الأدنى للهدف لديه أو يخفضه عن طريقة تغيير قيمته للتعزيز.

وقام روتر خمس فئات من الحاجات المرضية المتضمنة معظم السلوك النفسي المتعلم وهي:

- **الحاجة للاعتراف والمكانة:** إن حاجة الفرد إلى التفوق أو الأفضلية في المدرسة أو العمل أو المهنة أو المكانة الاجتماعية أو الجاذبية الجسمية...الخ.

- **الحاجة إلى السيطرة:** ونعني بها حاجة الفرد في التحكم في أعمال الآخرين بما في ذلك الأسرة والأصدقاء وان يكون في مركز قوة، وان يتبع الآخرين أفكاره ورغباته الخاصة.

- **الحاجة للاستقلال:** أن الحاجة للاستقلال تساعد الفرد على اتخاذ القرارات والاعتماد على النفس وتطوير المهارات اللازمة للحصول على الإشباع والوصول إلى الأهداف الأخرى المطلوبة.

- **الحاجة للحب والعطف:** حاجة الآخرين وحبهم وان يحظى على اهتمامهم وانتباههم وإخلاصهم

- **الحاجة إلى الراحة الجسمية:** إن حاجة الفرد إلى اشباعات الجسمية المرتبطة بالأمن وتجنب الألم ولضبط نظرية التعلم الاجتماعي حسب روتر من خلال المعادلة الآتية:

$$=NP=FM+NV$$

$$\text{الحاجة} = \text{Need} = \text{potentiel} = np$$

$$\text{الحركة} = \text{Freedom of movement} = FM$$

$$\text{الحاجة} = \text{Need value} = NV$$

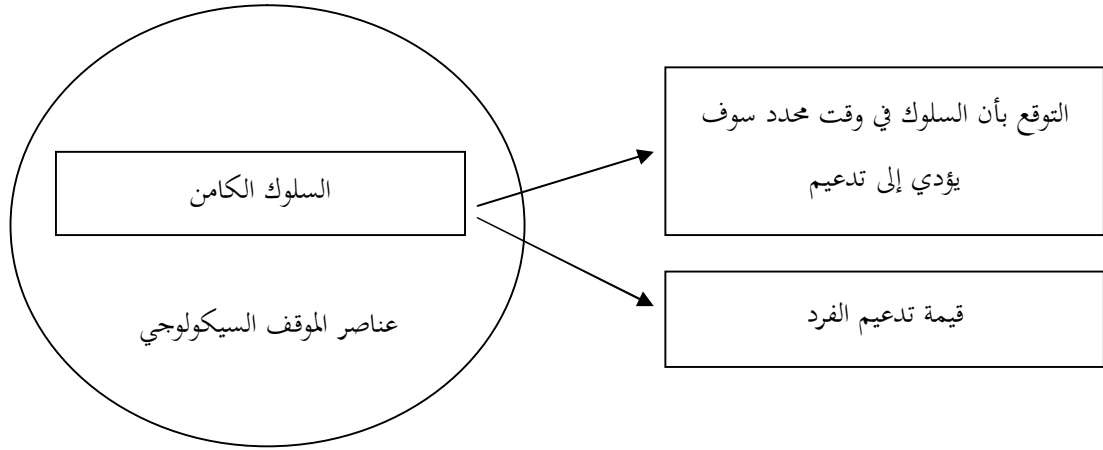
الفصل الثاني _____ مركز الضبط الداخلي- الخارجي

وقد اقترح هو تشريك وروت ران الحاجة تتكون من ثلاث عناصر أساسية:

1-مجموعة السلوكيات الموجهة نحو تحقيق الهدف والإشباع كالحصول الفرد على المكانة والجهد المبذول لتحقيق هذه السلوكيات المرتبطة ببعضها ويطلق عليها بجملة الحاجة. مجموعة التوقعات المصاحبة للأهداف المرتبطة بالسلوكيات تؤدي إلى تحقيق الأهداف المكونة لقيم الفرد.

قيمة الحاجة المصاحبة للأهداف نفسها (ناظر بن عبد القادر، 2017، ص64).

شكل رقم (03): يوضح العناصر الأساسية لنظرية روتر للتعلم الاجتماعي



إن النظرية روتر احتمال حدوث سلوك معين(السلوك الكامن) يتوقف الاعتقاد بأن هذا السلوك يؤدي إلى التدعيم(التوقع) ومقدار التدعيم المشابه(قيمة التدعيم) (ناظر عبد القادر 2017، ص 64)

أيأن الشخص يميل إلى القيام بالسلوك في موقف معين إذا اعتقد انه سيجعل على التعزيز المرغوب، أما إذا كان لا يرغب في ذلك التعزيز أو اعتقد انه لن يحصل على هذا التعزيز من خلال ذلك السلوك فانه لا يميل إلى القيام بذلك(ناظر عبد القادر، 2017، ص64)

5-3- نظرية الدافعية المعرفية(داخلية):

نسب هذه النظرية لصاحبها ادوارد ديسي EdwardDesi(1980) وترى هذا الاتجاه لها أن الإنسان على انه كائن باحث نشط ينقب ويبحث بإصرار ومثابرة ويعالج المثيرات

الفصل الثاني _____ مركز الضبط الداخلي- الخارجي

الجديدة بفاعلية وهو بطبقية عضو فعال في البيئة يعيش يسعى للإنجاز وتحقيق الآثار كنتائج لنشاطه فالناس حسب هذه النظرية هي مخلوقات نشطة وليسوا أعضاء سلبين خاضعين لقوى الداخلية وخارجي وتعتمد نظرية ديسنين على عنصرين أساسيين: (محمد عبد المجيد العقاد، 2016، ص489).

الأول: تفترض أن لدى الناس القدرة على تقدير ما يريدون أن يفعلوه، هذه القرارات تنتج من تفسير الأفراد للبيئة وتجهيز المعلومات المتوفرة ليدهم عن البيئة والتعامل معها من خلال قدراتهم المعرفية كالذاكرة أو التفكير والتخطيط لتقرير ما يجب فعله.

الثاني: تفترض أن الناس مشتركون في عدة أنماط سلوكية من أجل الشعور بالكفاءة وتحقيق الذات، حتى يعتبرون أنهم متحكمون في تفاعلاتهم مع البيئة.

ويرى ديسي أن: أفراد الأنماط السلوكية المدفوعة داخليا، تقوم على أساس حاجة الأفراد أن يكونوا أكفاء وفعالين ، ويرغبون في الشعور بفاعليتهم وقدراتهم على الضبط الذاتي لدى قيامهم بالسلوك، فالرد عندما يكون مدفوع داخليا حسب ديسي يكون في انهماك عميق ومتواصل ورغبة في النشاط والفعل.

حيث يبدو أن النشاط يغذيه ويدفعه إلى العمل خاصة عندما يكون سب السلوك رغبة الشخص في الكفاءة والمدايرة، وليس إكراها من الخارج(ناظر بن عبد القادر، 2017، ص87).

5-4- نظرية الكفاءة أو الجدارة:

تتنسب هذه النظرية إلى صاحبها وايت 1959Waite يرى إن الدوافع الكفاءة والجدارة بالملاحظات المستمرة والصعبة للإحداث في البيئة من قبل بعض الأفراد، والتي تجعلهم يشعرون بالرضا عن الذات أكثر من أولئك الذين يميلون للممارسة حياتهم بأكبر قدر من البساطة.

ويرى وايت إن الإنسان يولد ولديه دوافع أولى للسيطرة والتحكم في بيئته وأطلق عليه اسم دافع الكفاءة ويتجلى ذلك من خلال أنماط متعددة من السلوك وخير مثال على ذلك

الفصل الثاني _____ مركز الضبط الداخلي- الخارجي

إبداء علامات الفرج والابتهاج، عندما يحركون لعبهم فتحدث صوتا، فالذي يفرحهم هو إحداث أصوات وهو شعور التأثير على البيئة، إن يدرك الطفل إن نشاطه يجعل البيئة تستجيب له بطريقة يقع زمامها في (بوالليف أمال، 2010، ص77).

كما إن دافع الكفاءة"الواييت"يشير إلى إن جميعا في حاجة إلى التعامل بفعالية وكفاءة مع البيئة ، ولا فرق هنا بين بيئة مادية وبيئة اجتماعية وأننا نتعامل بكفاءة مع البيئة إلا إذا عرفناها، فالنشاط الاستطلاعي والاستكشافي للبيئة وغيره من النشاطات الأخرى التي يقوم بها الفرد لمحاولة معرفتها والسيطرة عليها وهي كلها بالدرجة الأولى نشاطات معرفية تكيفية، والهدف منها تحقيق الكفاءة ويحمل هذا المعنى لقول "وايت" أن الكفاءة أو الجدارة تعني الملاحظات المستمرة والصعبة للإحداث في البيئة من قبل بعض الأفراد والتي تجعلهم يشعرون بالرضا عن الذات أكثر من أولئك الذين يميلون إلى ممارسة حياتهم بأكثر قدر من البساطة (معمرية بشير، 2012، ص24).

ويرى وايت أيضا- إن الفرد يسعى في مسعاه لتحقيق الكفاءة والسيطرة على البيئة لمرحلتين هما:

-**مرحلة تحقيق دافعية التأثير:** وهي القوة التي تحرك الفرد للبحث والممارسة التي تهدف إلى إنتاج تأثير البيئة وسيعتمد هذا من خلال نشاطه الذي يقضي معظم ساعات اليوم في اللعب وهذا دليل على الرغبة للتحكم في بيئته وكلما كبر الفرد زادت محاولته للتأثير على بيئته مما قد يسمى عنده خبرة أو المعرفة انطلاقا من الاستمرارية في التفاعل بينه وبين البيئة أو المجتمع باعتباريات هذا الأخير يطلب منه أداء واجباته وانجازاتها وتحقيق الأهداف المرجوة في حياته وعليه كان لزاما إن يكون الفرد جديدا وذا كفاءة إي يعني ذلك تحول ومن دافعية التأثير على دافعية الكفاءة.

- **مرحلة تحقيق دوافع الكفاءة:** ونعني به شعور الفرد انه ذو كفاءة عالية من خلال تفاعله من البيئة وعلى سبيل المثال تفاعل الطفل خلال اللعب الطالب الذي يحرز التفوق في تحصيله الدراسي ويشعره ذلك بالسرور والرغبة في مواصلة الحصول على التفوق، وكذلك

الفصل الثاني _____ مركز الضبط الداخلي- الخارجي

المهندس الذي يساهم في إضافة الجديد في ميدان عمله يشعره ذلك النجاح 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 اثبت العديد من الدراسات منها روتر 1966، رلاو 1970 من وجود علاقة بين الضبط الداخلي والتمكن والسيطرة على البيئة والعمل بسرعة لتحسين الظروف(بوالليف آمال، 2010، ص78).

5-5- نظرية الغزو لوينر 1974.

يعتمد وينر إن الغزو السببي يلعب دور الوسيط بين استجابات الفرد الانفعالية للنتائج المهمة والتوقعات للأداء المستقبلي الذين يؤثران على سلوك الفرد الذي يتعلق بأداء المهام المستقبلية وذلك من خلال الجهد والاستراتيجيات التي يستخدمها للموضوع.

ولقد أشار وينر في أبحاثه إلى إن المعتقدات الفرد حول النجاح والفشل تعد عامل مهم في فهم السلوكيات المرتبطة بالتحصيل، وقد افترض نموذج الغزو لتفسير التحصيل وضمن هذا النموذج مركز الضبط، وهو يتضمن أسباب النجاح والفشل في المواقف التحصيلية وهي (القدرة، الجهد، صعوبة المهمة، الحظ)،(مليكه مدور ،2005، ص33).

أ-القدرة: حيث يتم التمرکز على درجة النجاح في مهمة أو في عدة مهمات متشابهة في الانجاز، كما أنها تشير إلى ما يستطيع الفرد إن ينجزه بالفعل، وتشمل السرعة والدقة في الأداء، وليس هنالك فروق بهذا الاستعمال بين القدرات المكتسبة والقدرات الفطرية وهي عامل داخلي وثابت وغير قابل للتحكم.

ب-الجهد: حسب سند حدوث الجهد إذا كان انجاز المهمة المرفوع المنبهات وهو داخلي وغير ثابت ويمكن التحكم فيه استعدادات وقدرات وسمات واتجاهات مختلفة عما يتميز به الآخرين مما يسمح لتلك القوى والضغط إن تحمل من خلال أنواع متباينة من الأمزجة

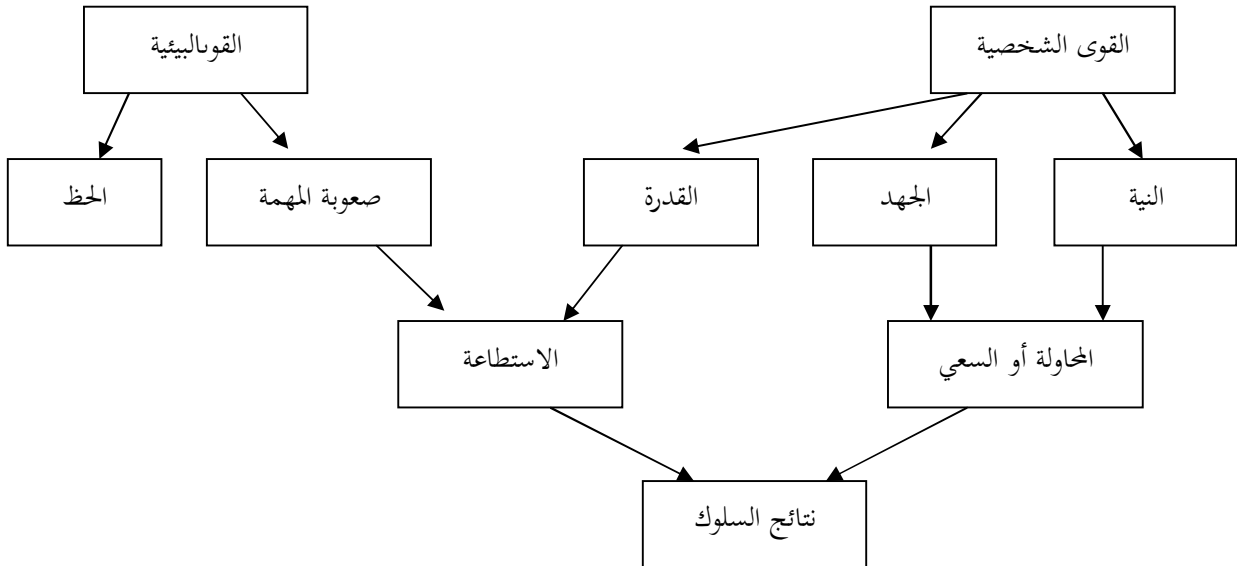
الفصل الثاني _____ مركز الضبط الداخلي- الخارجي

والطباع وتجعل السلوك تتحكم فيه قوتان، القوى البيئية والقوى الشخصية، كما يبدو من المعادلة التالية: حدوث السلوك = قوى البيئة + قوى الشخصية

أي إن السلوك هو وظيفة أو معتمد على كل من القوى البيئية والقوى الشخصية، فحسب هذه المعادلة تكون العلاقة بين القوى البيئية إضافية أو جمعية، فإذا كانت إي من القوتين البيئية الشخصية قوية فالسلوك يمكن حدوثه حتى لو كانت الأقوى الأخرى مختزلة إلى الصفر (معمرية بشير، 2009، ص 27).

وحسب هايدر فان القوى البيئية يكون تأثيرها قويا على الأفراد أو تملك الفرار أو التحكم في سلوكهم نجد الأفراد ينقسمون إلى فئتين - فئة تبدى تميل إلى رفض التحكم في الضغوط ويقاومون القرارات ويظهرون الإصرار والعناد ومقاومة الإغراء والتأثير عليهم وفئة تظهر الاستسلام والرضا والقبول بالواقع، وقام هايدر بتحليل السلوك إلى مكوناته حسب أسبابه كما يراها في الشكل التالي :

الشكل رقم (04): مخطط الغزو لـ "دي هاير "



المصدر: (ناظر عبد القادر عن مليكة مدور، 2005، ص 32).

الفصل الثاني _____ مركز الضبط الداخلي- الخارجي

ويتضح من هذا الشكل إن نتائج السلوك تكون محصلة كل من البيئة الداخلية والخارجية، فعوامل الصدفة والحظ وإمكانية الفرد والمحاولة تتوقف على نسبية العوامل البيئة الخارجية، إما البيئة الداخلية تتمثل في قوى الشخصية والتي يصرح أنها بالجهد والهدف والقدرة (إيلاس محمد، 2017، ص 61).

ت-صعوبة المهمة: يمكن التوصل إليها من خلال هذه المهمة من قبل أشخاص آخرين ، فإذا نجح فيها الكثير منهم فإن هذه المهمة تعد سهلة، وإذا نجح في انجازها عدد قليل منهم فإنها تعتبر صعبة، وهي عبارة عن عامل ثابت أو مستقر - خارجي ولا يمكن التحكم فيه.

ث-الحظ: يمكن العز والى الحظ إذا ما كان مخطط النجاحات وال فشل الماضية متغير وهو عامل غير ثابت أو غير مستقر -خارجي ولا يمكن التحكم فيه (ناظر بن عبد القادر، 2017، ص 95).

جدول رقم (03): يمثل نموذج العزو وينر

الخارجي		الداخلي		مركز الضبط
غير مستقر	مستقر	غير مستقر	مستقر	الاستقرار
				إمكانية الضبط
الحظ	صعوبة المهمة	الحالة المزاجية	القدرة	غير قابل للضبط
المساعدة من الآخرين	تحيز	الجهد المباشر	الجهد النمذجي	قابل للضبط

من خلال عرض الجدول يتضح إن وينر أسباب العز والى بعدين باعتبارهما من المحددات المهمة لردود الأفعال في المواقف وفقا للقدرة التي يملكها الشخص بالنسبة للموقف وال يمكن ضبطها من خلال الجهد والقدرة في النجاح أو الفشل والتعزيزات وعليه يتضح إن الإبعاد السابقة ذا أهمية في الإدراك المتعلقة باحتمالات النجاح والفشل بالنسبة للنتائج المستقبلية، فالفرء يعزو النجاح إلى أسباب داخلية أكثر من عزوها إلى أسباب خارجية وان غزو الفشل إلى إبعاد غير مستقرة ومضبوطة تؤدي إلى التوقعات عالية للنجاح المستقبلي (ناظر بن عبد القادر، 2017، ص 96).

الفصل الثاني _____ مركز الضبط الداخلي- الخارجي

وإذا حاولنا إن نربط بين وجهة نظره ووجهتين نظر كل من هايدرو وينر في تفسير الفرد السببي للنتائج السلوكي تشير إلى إن القدرة والجهد وان ذو الضبط الداخلي يعززون أسباب نجاحهم أو فشلهم إلى القدرة أو الجهد، وهذا راجع إلى أسباب السلوك الخاضعة إلى نوع الشخصية المسؤولية عن ذلك إما ذو الضبط الخارجي يعززون أسباب الفشل إلى السلوك الخارجية عن ضبط الشخصية المسؤولية عن ذلك.

شكل رقم (05) يوضح العلاقة بين بعدين الاستقرار ومصدر الضبط وتفسيرها لسببية السلوك



المصدر: (يواليف آمال، 2010، ص.75)

6-7 - النظرية التفاعلية:

وضعت هذه النظرية استنادا إلى أعمال روتر وفارس، حيث يتميزان بين نوعين من النماذج الإنسانية بالنظر إلى رؤيتهم للتعزيز الذي ينالونه إثناء أو بعد أدائهم لإعمالهم ، فالأفراد الذين لديهم مركز ضبط داخلي ينظرون إلى التعزيز على أنه ناتج عن أعمالهم وأهدافهم وقدراتهم والأفراد الذين لهم مركز الضبط الخارجي ينظرون إلى التعزيز على أنه ناتج على القدر أو الصدفة أو الظروف الخارجية، بحيث أنهم لا يستطيعون ضبط أمورهم وهذه التمثيلات العائدة إلى منبت التعزيز يمكن إن ترجع إلى النماذج المعرفية، وهي تعمم وتثبت وتصبح إحدى العوامل التمييز بين الشخصية الأفراد وعنصرها هاما في الفراق الفردية، حيث ترتبط هذه النظرية الدافعية التي أساسها التعزيز بمركز الضبط، فالأفراد لديهم مركز

الفصل الثاني _____ مركز الضبط الداخلي- الخارجي

الضبط الداخلي يكون معزز عندهم هو الهدف المرسوم والعمل على بلوغه فتكون دافعيته قوية وبالتالي تعمل قدراته ويقوم بأعماله، أما الذين لديهم مركز الضبط الخارجي يكون التعزيز لديهم خارجي قد لا يتحرك دافعيته وينظرون إليه انه خارج عن إدارتهم وبالتالي لا مسؤولية لهم فيه فتبقى أعمالهم متوقفة وأمورهم غير مضبوطة (إيلاس محمد، 2017، ص66).

7- قياس مركز الضبط:

لقد بدأت المحاولات الأولى لقياس مركز الضبط على يد طالبين من طلبة روتر في الدراسات العليا وهما فارس 1955 وجيمس 1957 ثم تبلورت عدة محاولات اشرف عليهم روتر لينتج عليها مقياس حمل اسمه وذلك خلال سنة 1966 ولقد ظهر عدة بعض المقاييس أهمها:

1-مقياس روتر 1966 Rotter: هو أول مقياس ضم لقياس مركز الضبط تصميمه من قبل روتر ويكون من (02) فقرة وكل فقرة تتضمن زوجا من العبارات احدهما تشير إلى مركز الضبط الداخلي والثانية إلى الضبط الخارجي وقد أضيف إلى الفقرات السابقة (06) فقرات ليصبح المقياس مؤلفا من 29 فقرة بحيث تعطي درجة لكل اختيار .

وكل فقرة بعبارتين (أ-ب) حيث تتم عملية تصحيح بإعطاء نقطة واحدة إذا اختار المفحوص الفقرات التالية (أ-9-7-6-2-29-25-23-21-20-18-17-16).

(ب- 15-13-12-11-10-5-4-3-28-26-22) فيما تعد الفقرات الحاملة للأرقام (1-8-14-19-24-27) فقرات دخيلة الغرض منها التمويه وقد صمم هذا المقياس في اتجاه الضبط الخارجي (محمد علي، 2013، ص 90).

2- مقياس ويليام جيمس 1957 صمم هذا المقياس سنة 1963 وهو يتكون من 6 فقرة من بينها 30 فقرة داخلية وهي الحاملة للأرقام الفردية ولقد استخدم جيمس طريقة ليكرت (واقف بشدة، أوافق لا أوافق لا أوافق بشدة) (الزبيدي كريمة، 2007، ص 47).
ليجيب المفحوص من خلالها على الفقرات المقياس (عوض محمد، 1988، ص44).

الفصل الثاني _____ مركز الضبط الداخلي- الخارجي

3-مقياس وال ولستن:ترجمة الفرنسية. الذي تم أعداه في 1976 ويعرفوه و سلم متعدد الإبعاد وهي الحظ القوة الداخلية في الضبط ممثلة في 18 بندا ويقس السلم العلاقة (المدركة)التي يخلقها الشخص مع سلوكياته وحالته الصحية(خرخاش أسماء،2010، ص126)

4-مقياس نويكي وديوك لمركز الضبط الخاص بالأطفال1974: صمم هذا المقياس من طرف نويكي وديوك وهو موجه للأطفال ويتكون من 34 فقرة من بينها 8 فقرات داخلية تكون الإجابة عليها بنعم أو لا وصيغت في اتجاه الضبط الخارجي بحيث أن الدرجة العالية تشير إلى الضبط الخارجي والدرجة المنخفضة إلى مركز الضبط الداخلي (الزبيدي كريمة، 2007، ص49).

5-مقياس براونBrown1976: مقياس مركز التحكم المعدل حيث أجدى تعديلات على مقياس ليفتسون 1974 من خلال التحليل العاملي وتعديل بغض العبارات مع استخدام طريقة في القياس، وقد أثبتت نتائج التحليل ظهور ثلاثة أبعاد للمقياس هي:
أ-تحكم داخلي (راجع للفرد 6 بنود).

ب-تحكم خارجي (عوامل اجتماعية 12 بندا).

ج-تحكم خارجي (قوى الآخرين 6 بنود)وبذلك فأبعاد وجهة النظر بين مقياس ليفنسون ومقياس براون واحدة بجانب ضم عامل جديد يشمل العوامل الاجتماعية.

6-مقياس كليفورد وكلييري: الذي أعده وترجمه مجدي عبد الكريم حسين سنة 1990 وهو اختبار يصلح للفئة العمرية 09-17 سنة ويتكون من 15 عبارة يستجاب على فقراتها بنعم أو لا بحيث تم تطبيقه على 900 طالبا وطالبة في ثلاث مراحل عمرية مختلفة(المرحلة الابتدائية، الإعدادية ، الثانوية) من محافظات الغربية والمنوفية والدقهلية (الخنمي صالح بن محمد، 2008، ص44-45).

الفصل الثاني _____ مركز الضبط الداخلي- الخارجي

7- مقياس مركز الضبط: أعدت هذا المقياس رمزية الغريب، ويتكون من 67 فقرة تكون الإجابة عليها من خلال أربعة بدائل (أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة) (الزبيدي كريمة 2007، ص49).

وقد جاءت المحاولات الجادة لتعريب مقياس مركز الضبط منها ترجمة كلا من رشاد عبد العزيز موسى وصالح الدين أبو ناهية لمقياس (نويكيوستريكlandNowicki&Strikland) ومساهمة برهوم موسى لتعريب مقياس روتر Rotter (على البيئة الأردنية) ترجمة علاء الدين كفافي لمقياس روتر Rotter ترجمة طلعت حسن عبد الرحيم لمقياس جيمس James وترجمة علاء الدين لمقياس نويكي وديك وأخيرا ترجمه فاروق عبد الفتاح موسى لمقياس نويكيوستريكland (1991) (احمد محمد نبلي، 2001، ص190).

خلاصة:

وختاما لهذا الفصل واعتبار أن مركز الضبط واحد من أهم أبعاد الشخصية الإنسانية فقد حاولت الطالبة أو الباحثة في هذا الفصل الإلمام بأبرز جوانبه النظرية من حيث نشأته وتصوره عند الفرد خلال التحكم في قراراته سواء في حياته الدراسية أو العلمية.

حيث أشار روتر Rotter لمفهوم مركز الضبط أنه أحد الطرق الهامة التي يتصف بها الأفراد في ضوء إدراكا تهم والمواقف الحياة(خطار زهية،2008،ص79).

وهذا نتيجة للدور الكبير الذي يعليه مركز الضبط بنوعيه في الاعتقادات التي يكونها كل فرد عن نفسه بسواء كانت ذات مرجعية شخصية(داخلية أو بيئة خارجية) وهذه الاعتقادات يكون فيها الأفراد حول المواقف التي تواجههم في المحيط الذين يعيشون فيه وهذا النوع من المواقف تتطلب نوع المواجهة والتحمل.

كما أن الباحثين في موضوع مركز الضبط اختلفوا بشأن إمكانية واعتبار مركز الضبط أنماط شخصية،حيث حذر روتر من التعامل مع مركز الضبط على أنه سمة ثابتة ويؤكد على أنه اعتقاد يتعلمه الفرد وفق توقعات التعزيز(ازيدي كريمة،2007،ص53)

ولنبداً أشارت بعض الدراسات ببعض الدراسات إلى أن فعالية مركز الضبط من حيث أولاً تقسيم الفرد لنفسه على انه قادرا مثلا على التحكم في الوضعية الغامضة التي تهدده فيحاول الاستجابة لها بالحل والتعديل والشعور بالتحكم في الأوضاع المحرجة بكسب الفرد بالثقة بالنفس تقلل من شدة الذاتي من خلال الاعتقاد بالقدرة إلى تحمل الوضع وبذل الجهد مع توقع النجاح(خطار زهية،2008،ص81).

ومما سبق ذكره يؤكد أن متغير مركز الضبط مهم جدا لهم لفهم السلوك الفرد إذا يجعل هذا الأخير يتحمل المسؤولية ويبذل جهدا ذاتيا لحل المشاكل التي يعاني منها.

الفصل الثالث:

مهارة حل المشكلات

تمهيد:

1. ماهية حل المشكلات
 2. الخلفية التاريخية لنشأة مهارة حل المشكلات
 3. وأهميته مهارة حل المشكلات وتعليمها.
 4. خطوات وخصائص مهارة حل المشكلات
 5. تصنيفات مهارة حل المشكلات
 6. العوامل المؤثرة في مهارة حل المشكلات
 7. المقاربات النظرية المفسرة لحل المشكلات
 8. قياس مهارة حل المشكلات
- خلاصة الفصل.

تمهيد:

من المؤكد إن حياتنا اليومية التي نعيشها عبارة عن جملة عديدة ومتعددة ومتداخلة ومتشابكة من المشكلات بشتى أنواعها واختلافها لما قد تتعرض له ولذلك كان لزاما علينا اتخاذ بعض القرارات الصائبة لتجاوزها ومواجهتها في إطاراتها المختلفة ولا ينقص الأمر في ذلك حسب المنطق تتطلب النشاط العقلي والذي يشمل حل المشكلات والذي ينتج بدوره إلى اكتساب الخبرة والمهارة والكفاءة التي تمكنه مستقبلا من حل تلك المشكلات وذلك ينطبق مبادئ مترابطة تساهم في حلها.

فحل المشكلة هو عملية التي تسعى من خلالها الفرد إلى تخطي كل العوائق التي قد تحول بينه وبين الوصول إلى الهدف الذي يسعى بلوغه حيث يشكل مطلباً أساسياً في الحياة بصفته عامة والتعلم بصفة خاصة حيث أن عملية فكرية تتطلب التحكم في مهارات التفكير العليا المترابطة بوضوح وتجريب الاستراتيجيات الفكرية وقد أكدت بعض دارسات أن مهارة قابلة لتصوير والنمو لدى الفرد إذا ما تم تدريبه على ممارسة عمليات ذهنية ومعالجات تسهم في ارتقاء حلول ومهاراته (وليد توفيق العياصرة، 2013، ص218).

من خلال هذا سنتطرق إلى موضوع مهارة حل المشكلات نتبرز أهميتها ومكانة تعليمها باعتبارها المهمة في حياة الطالب الجامعي في ضوء المعلومات والمهارات التي يتلقاها وتفاعله مع الخبرات والمعارف السابقة التي تشكل محتوى الذاكرة بهدف إنتاج الحل وتقويمه واتجاهاته نظرا لمواقف الصعوبة والثقة الكبيرة بإمكانية التغلب عليها وعلى هذا الأساس سيتم التطرق في هذا الفصل إلى مهارة حل المشكلات والأصول التاريخية كلها ومفهوم المشكلة وحلها ،خطواتها ،تصنيفها والعوامل المؤثرة فيها، وكذلك بعض المقاربات والنظريات المفسرة لها لتختتمها في آخر إلى قياس مهارة حل المشكلات.

1. ماهية حل المشكلات

أولا المهارة:

مهارات لغة: حسب معجم العربي الأساسي (1981-1156)

من مهر بمهر فهو ماهر، وجمعها مهارات وهي القدرة على أداء عمل بحذق وبراعة. ويطلق لفظ المهارة في اللغة العربية ويراد بالماهر هو الحاذق كما ورد في الحديث الشريف قول الرسول-صلى الله عليه وسلم قال " الماهر بالقران مع السفارة الكرام الخ" ولقد عرفت المهارات في القاموس التربوي بأنها أداء تكون على أشكال الفطرية، العقلية، الحسية (اجتماعية) كما تحتاج المهارة إلى وقت الجهد وتدريب مقصود -المهارة: هي القدرة على أداء أنواع المهام العلمية بكفاءة عالية بحث يقوم الفرد بالمهمة بسرعة وبدقة وإتقان مع اقتصاد في الوقت والجهد (اللؤلؤ فتيحة، 2005، ص15).

اصطلاحاً: هي الأداء الأسهل والسرعة والدقة والبراعة والجودة في الأداء وأيضاً أنها براعة تنمو بالتعلم وقد تكون حركية أو لفظية أو عقلية أو مزيجاً من أكثر نوع (أبو هاشم السيد 2004، ص 30).

وحسب تعريف مليحية: إنها كيفية عمل شيء بسرعة ودقة وهي قدرة الفرد على القيام بالعمل بسرعة ودقة وإتقان حيث إن المهارة يكمن تعلمها بالتقليد والتدريب، ولكن يجب إن لا تفهم من ذلك إن التقليد هو الطريقة المثلى لتعلم المهارة فبدون بعض المعرفة الراحية للنظريات والمبادئ سيكون التقليد والتدريب مضيعة للوقت وأسلوباً غير مجد لتعلم المهارة لذلك يجب إعطاء الطالب فرصة كافية للتدريب المناسب لتتمكن من تطوير المهارة لديه واكتسابها وإتقانها بطريقة ذات معنى تجعله يفهم ما يعمل (مليحية أحمد محمود. 2002، ص32)

-ثانيا:المشكلة:

- لغة: يقال شكل الأمر: التلبس وتقول عامة الناس شكل فلان المسألة إذا علقها بها يمنع تمامها والمشكلة جمعها مشاكل ومشكلات وهي الأمر الصعب أو الملتبس(المنجد، 2002.ص398).

- اصطلاحا: المشكلة عبارة عن صعوبة أو غموض أو سؤال محير أو إنحراف على الموقف الطبيعي يحتاج إلى تفسير وإيجاد الحلول المناسبة للتخفيف من حدتها أو القضاء عليها (عبد المنعم عبد الله 1996، ص 125) .

أما العتوم. فقد عرف المشكلة بأنها عائق يواجهه الفرد ويمنعه من تحقيق التوافق أو تحقيق أهدافه ووجود هذا العائق يعمل على خلق حالة من التوتر والحيرة مما يدفع الفرد الى البحث عن آليات وطرق مختلفة للتخلص من هذه الحالة(العتوم عدنان يوسف 2004، ص237).

-حل المشكلات:

لغة : حل العقدة إي فكها ، فانحلت ومنه المثل يا عاقد اذكر حلا، أي اترك سبيلا لحل ما أنت تعقده فلا تكن عقدتك لا تحل والحلال: صيغة مبالغة والحال بمعنى إفاك يقال فلان حلال العقد فاك المهمات، إي يحل المشاكل، ويكن في الأمور المهمة (المنجد 2002، 146-147).

- اصطلاحا: فقد عرفها صالح حترولي:هي الطريقة بيداغوجية للتعلم لتوظيف معارفه وتجاربه وقدراته المكتسبة سابقا للتوصل إلى حل مرتقب تتطلب وضعية جديدة يشعر بميل حقيقي لبحثها وحلها حسب قدراته وبتوجيه والاعتماد على ممارسة أنشطة تعلم متعددة(محمد الصالح حترولي، 2002، ص83).

تعريف زيد الهويدي 2004: حل المشكلة هو الطرق التي يستخدمها الفرد مستخدما المعلومات والمعارف والمهارات التي اكتسبها سابقا لمواجهة متطلبات الموقف الجديد.

ويستخلص ديزريلا التعريف الشامل لحل المشكلات إنها عملية معرفية سلوكية ذاتية يقو فيها الشخص بمحاولات لتحديد، أو اكتشاف حلول تكيفه أو أفعاله لمشاكل معينة

يواجهها في حياته اليومية ومن خلال هذا التعريف يتضح أن حل المشكلات عبارة عن نشاط عقلي واعي ومنطقي ذي هدف.

ثالثاً: مهارة حل المشكلات:

إن مهارة حل المشكلات إحدى المهارات القابلة للتطور والنمو لدى الفرد وتتطلب هذه المهارة مجموعة من المعارف والخبرات والمهارات التي ينبغي توافرها لدى الفرد، كما إن المهارة تستدعي من الفرد التدريب على ممارسة عمليات ذهنية ومعالجات تسهم في ارتقاء حلوله ومهاراته (نادية القطامي 2001، ص 267).

وحسب تعريف مجدي عزيز إبراهيم: إن مهارة حل المشكلات بقوله مهارة حل المشكلات هي الممارسات والنشاطات العقلية والسلوكية التي يؤديها الطالب منفرداً أو تحت توجيه أستاذ أو أخصائي في مجال يهدف الوصول إلى الحل الصحيح (مجدي عزيز إبراهيم 2002، ص 116).

ويعرفها إسماعيل محمد الأمين: إنها تطبيق المعارف أو المهارات أو الخبرات السابقة لينتج عن ذلك شيء من الإبداع والذي لم يكن موجوداً من قبل لدى الشخص الذي يقوم بالحل ويعرفها حسن زيتوني 2003: مهارة حل المشكلات بأنها ذلك الجهد المعرفي الذي يبذله الطالب عن طريق توظيف مخزون كبير من المعلومات والمهارات للوصول إلى حل (زيتوني كمال عبد المجيد، 2003، ص 25).

هو نشاط ذهني معرفي تسير في خطوات معرفية ذهنية مرتبة منضمة في ذهن الفرد ويستطيع 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 والمعوقات كفاية عالية.

والمهارة مجموعة من العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً المعلومات والمعارف التي سبق لها تعلمها والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشكل جديد وغير

مألف له في السيطرة عليه والوصول إلى حل المشكلة (وليد توفيق العياصرة 2013، ص219).

ومن خلال التعريفات السابقة والتي كان محورها يدور حول مهارة حل المشكلات باعتبارها مكونا معرفيا هي مكون معرفي تتشكل من قواعد ومفاهيم والخبرات التي يستخدمها الفرد خلال مواجهته لموقف جديد ليتمكن بعد ذلك من حل هذا المشكل بشكل سليم بعد مرور بخطوات منظمة، تخلص إلى إن مهارة حل المشكلات الذهنية بشكل متداخل أثناء مواجهة لمسائل تحتاج منه إلى إيجاد حل صحيح بإتباع خطوات منظمة تمكنه من اختيار البديل المناسب ليحقق الحل المطلوب وهذا إشراف الموجه (زكي نرجس 2007 ص16).

2. الخلفية التاريخية لنشأة مهارة حل المشكلات

يرجع الاهتمام في الأصل إلى موضوع حل المشكلات إلى بداية القرن العشرين (20) من خلال أعمال التجريبية المخبرية التي قام بها كل من ثورندايك في تجاربه على القطط وكوهلر في تجاربه على الشمبانزي وعندما ما تحول علماء النفس المعروفين لإجراء تجاربهم المخبرية على الإنسان مباشرة أصبح الاهتمام موجه لكشف عمليات المعرفية التي تساهم في حل المشكلات بشكل عام وإيجاد الحلول أصلية بشكل خاص، حيث أصبح دراسة التفكير وحل المشكلات والعمليات المعرفية ومبادئ التعلم ونظرياته تمثل صميم محور اهتمام علم النفس المعرفي حيث كان الاتجاه السائد آنذاك ينظر إلى عملية حل المشكلات على أنها عملية محاولة تعلم عن طريق المحاولة والخطأ.

ويتوقف الاهتمام بموضوع حل المشكلات عند محاولة والخطأ فقط بل تطورت الأساليب بدء منها ومرورا بأساليب الاستكشاف وإتباع القوانين ومعالجة المعلومات واستراتيجيات حل المشكلات العامة والخاصة والقياس وانتهاء بأسلوب العصف الذهني .

وتجد الإشارة إلى أن وليام جيمس في عام 1890 نشر كتابه بعنوان " مبادئ في علم النفس" كما نشر جون ديوي عام 1910 كتابه الشهير " كيف تفكر" إذا تناول الكتابان قضايا كثيرة من بينها العلاقة بين التفكير الإبداعي وحل المشكلات .

وقد تواصل الاهتمام في هذا الموضوع لأنه يشكل جانبا رئيسيا من المهمات والنشاطات المدرسية التي يتعرض لها التلاميذ داخل حجرة الدراسة وخارجها إذا أصبح تطوير مهاراتهم في حل المشكلات من أهم غايات التدريس، وفي هذا الصدد يرى روبرت جانيه في احد الأسباب تعلم المفاهيم والمبادئ هو استخدامها وتوظيفها في حل المشكلات في حين يرى دايفدا وزويل إن حل المشكلات هي بحد ذاتها عملية تعليم استكشافي ذي معنى، للتعلم دورا ايجابيا في تحقيقها فهو لا يتلقى الحل من غيره، وإنما يبذل جهدا فكريا لإنجازه، ثم يقوم بدمجها ضمن بنائه المعرفي، إذا يصعب تخزينها في الذاكرة دون استيعاب وفهم عناصرها وسبل الوصول إلى ما هو مطلوب فيها(رواية عبد الرحمان حمام، 2013، ص43)

3.أهميته مهارة حل المشكلات وتعليمها:

أولا: أهمية مهارة حل المشكلات:

قد لوحظ في العنصر السابق تاريخ اهتمام بمهارة حل المشكلات من خلال الفلسفة التاريخية لهذا نستعرض في هذا العنصر إلى أهمية حل المشكلات بالنسبة للفرد عامة وللطالب خاصة.

ويرى يوسف قطامي 2007 إن أهمية حل المشكلات يضح الأفراد في موقف يعملون في أذهانهم بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي (دافعية) تتم هذه الحالة عند وصوله إلى حل أو استكشاف وبالتالي فإن دافعية الطفل تعمل على استمرار نشاطه الذهني وصيانته حتى يصل إلى الهدف وهو الفهم أو الحل والخلاص من التوتر، وذلك بإكمال المعرفة الناقصة ليده فيما يتعلق بالمشكلة موضعا أهمية استخدام حل المشكلات كما حدده فرحات وآخرون (1985، ص137) فيما يلي:

1-يكتسب الطلاب المهارات العلمية المعرفية والعملية الأساسية اللازمة لتعلم الخبرات المختلفة عن طريق توظيف هذه المهارات في الوصول إلى حلول للمسائل التي تواجههم.

2-يطور الطلاب الثقة بأنفسهم والاعتماد عليها ويكون ذلك عن طريق مواجهة المشكلات التي يسعون بثقة إلى حلها.

3- يوفر فرصا جيدة من العمل الفردي والجماعي.

ويشير أسلوب مهارة حل المشكلات اهتمام الطلاب عادة ويجعلهم يشعرون بأهمية ما يتعلمون لأنهم يستخدمونها في حل مشاكل اليومية موجودة في حياتهم العادية وهذا يقود الطلاب إلى قناعة مؤكدة تقوم على إدراك أهمية المعرفة في حياتهم.

-يقوم الطلاب بتطبيق المعرفة في مواقف جديدة، إذ ينبثق أحيانا مشكلات الجديدة عن المشكلات الأساسية أثناء عمل الطلاب وتتطلب هذه المشكلات منهم حلا، ولذلك فإن عليهم التغلب على هذا المشكلات الجديدة، وهذا ما يجعل التعلم أكثر عمقا وأكثر فائدة.

-أن خبرة حل المشكلات يمكن أن تمارس داخل وخارجها وهذا يتطلب القيام بنشاطات لا صفية، مما يعمق عملية الربط بين المفاهيم التي يتعامل معها.

-أن مهارة حل المشكلات يوفر الرغبة والتشويق للتعليم والمشاركة الفعالة من قبل الطالب حيث يقوم المفهوم الحديث لحل المشكلات على الأسس التالية(الحو محمد وفائي علاوني سعيد 2001،ص365).

1- التعلم من خلال العمل ويكون أكثر استقرارا وثباتا حيث يكون فعالا ونشيطا من خلال ممارسته لكل مراحل حل المشكلة.

2- إثارة الدافعية للتعلم والإقبال عليه يشوق ورغبته وذلك لان الطالب يشارك في حل مشكلاته باستخدام خبراته السابقة حيث يبدأ من التعلم المألوف إلى غير المألوف تدريجيا والمعلوم انه كلما ازدادت الدافعية الداخلية للتعلم يزداد التعلم الجيد.

3- الاستمتاع بالعمل على حل المشكلة التي صاغها الطلاب بأنفسهم ويشعروا بوجودها وبضرورة حلها لها تتحدى مقوماتهم، والمعروف إن نوعية التعلم الجيد تزداد بزيادة استمتاع المتعلم بعملية التعلم.

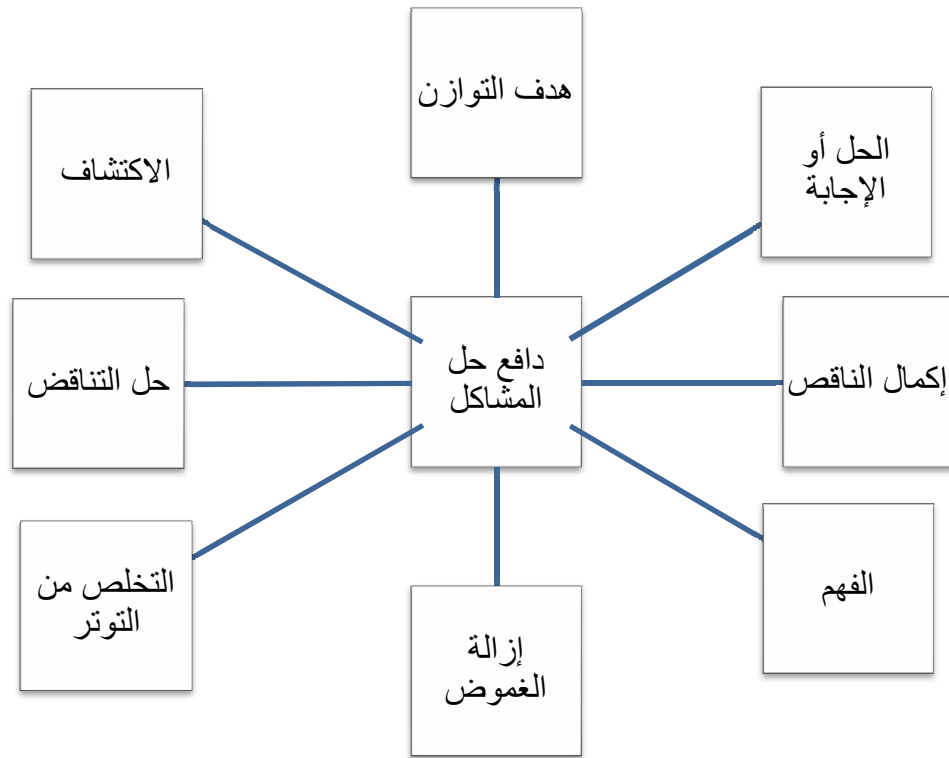
4- إن المهارة في حل المشكلات تتيح للإنسان أن يكون في حالة تمكنه من أن يحدد الحل الماس لحلها ويسير في المسار الصحيح ليحقق هدفه بالحل وقد تعرض (غانم محمود محمد 2004، ص 203) إلى أهمية مهارة حل المشكلة كأسلوب للتعلم من خلال النقاط التالية:

1- أن مهارة حل المشكلة تساعد الطالب على تحصيل المعرفة بنفسه أو تزود بآليات الاستقلال.

2- إن مهارة حل المشكلة تساعد الطالب على اتخاذ القرارات الهامة في الحياة وتجعله يسيطر على الظروف والمواقف.

3- تنوع المعرفة بحاجة إلى التدريب على أساليب مختلفة لمعالجة مجالات وأنواع المعرفة المختلفة.

وعليه فمهارة حل المشكلات هو بمثابة موقف يسهم في بناء وتطوير خبرات تساهم في تطوير البنية المعرفية لدى الطالب كما تجعل الفرد يقوم بعملية التكيف استجابة لما يحدث في بيئته من تغير، فيميل إلى تغيير نشاطه وتعديل سلوكه وفقا لهذا التغيير وبالتالي البحث عن طرق جديدة لإشباع حاجاته والعمل على استبعاد حالات التوتر، وإعادة الفرد على المستوى المناسب لحياته في بيئته التي يعيش فيها وتعمل على استمرار نشاطه الذهني وصيانتها حتى يصل إلى الهدف وهو: الفهم الحل، و الخلاص من التوتر وذلك بإكمال المعرفة الناقصة فيما يتعلق بالمشكلة، ويمكن تخيص ذلك في الشكل التالي:



الشكل: (06) دافع حل المشكلات (بن فرحات ناصر 2019 ص 78)

وعموما تعددت الآراء التي تؤكد على أهمية مهارة حل المشكلات التي تواجه الفرد في حياته أو الطالب في مدرسته ويمكن تخليصها في الآتي:

- حل المشكلات نشاط مهم يمثل نوعا من الأداء الذي يمكن الفرد من التغلب على المعوقات الخارجية التي تحول بينه وبين الوصول إلى هدفه.
- حل المشكلات طريق لا يتقادم، إذ أنها تصلح لكل العصور وفي كل المجالات.
- يمكن للفرد أو الطالب من تنمية قدراته على حل المشكلات والاستكشاف والابتكار.

ثانيا: تعليم مهارة حل المشكلات:

لكي يصل مستوى الطلاب في حل المشكلات إلى مستوى الخبير يحب عليهم أولا مواجهة المشكلات التي تشغلهم ومنحهم فرصة تنمية المهارات التي يلزمهم تعلمها ومن خلال التعلم القائم على المشاريع علمية يكتسب الطلاب خبرة مباشرة في حل المشكلات أو أكثر أنواع المشكلات التي تفيد الطلاب هي المشكلات التي تتركهم ويجب أن تكون المشكلة

التي تقدم الفائدة الأكبر للطلاب، وعلى مستوى تحد كاف حتى تتطلب تنظيم الاستراتيجيات المعرفية وراء المعرفية وتتمثل الطريقة الوحيدة التي يتمكن بها المعلمون من تحسين مهارات حل المشكلات لدى الطلاب في دفعهم إلى التركيز على العمليات بدلا من النتائج.

كما إن التفكير في النتائج يعوق الطلاب غالبا في حل المشكلات ويساعد توجيه عملية التفكير في كيف أقوم بذلك؟

بدلا من هل يمكنني القيام بذلك؟

الطلاب على التفكير بنشاط في طرف مختلفة يتم بها حل المشكلة بدلا من التركيز على عدة احتمالات الفشل (عبد الرحمان وافي، 2010.ص61)

كما أن أهمية التأمل أثناء أنشطة حل المشكلات أم ما يتعلمه الطالب بعد القيام بحل المشكلة التي تعتبر أنها من مهمته بالدرجة الأولى (عبد الرحمان وافي، 2010.ص62).

-**التأمل في الصفوف الدراسية:** تمكن هي الأخرى إن تساعد على توفير الوقف للتدوين والتحدث بشأن العمليات التي استخدموها لحل المشكلات كما يوجد بحث معتبر يؤيد نظرية إن الطلاب يقومون بتحسين مهارات حل المشكلة ليدهم بالعمل في مجموعات وتمدهم بالمواقف الاجتماعية بطرق مختلفة.

وفي سياق آخر قدم ويمبي ولوكهيد (1991)whimbey&lochhead

قائمة بأهم العوامل الشخصية التي تؤثر في تعلم حل المشكلات نلخصها فيما يلي:

الاتجاه الايجابي: positive Attitude فالأشخاص المتميزون عادة ما يكون اقتناعهم وثقتهم قوية بان المشكلات الاكاديمية يمكن التغلب عليها بالثابرة والتدرج الواعي في التحليل، أما الأشخاص العادون فسرعان ما يستسلمون بعد أو محاولة فاشلة.

الحرص على الدقة Concern For Accuracy: يتمتع الأشخاص في حل المشكلات بدرجة عالية من الحرص على فهم الحقائق والعلاقات التي تنطوي عليها المشكلة، وكثيرا ما يقرأون المشكلة أكثر من مرة ليتأكدوا من فهمها بصورة صحيحة وتامة.

التأمل وتجنب التخمين: Avoiding Guessing يظهر الأشخاص المتميزون ميلا إلى السير في معالجة المشكلة خطوة بخطوة، وبكل حرص من البداية حتى، بينما الأشخاص العاديون في حل المشكلات يملون إلى تخطي المقدمات، والتسرع في إعطاء الاستنتاجات، وتخمين الإجابات قبل استكمال جميع الخطوات اللازمة للوصول إلى إجابات دقيقة.

4- الحيوية والنشاط Activeness In Problem Soling يظهر الأشخاص المتميزون في حل المشكلات نشاطا وفاعلية بأشكال عدة تراهم مثلا يسألون ويجيبون أنفسهم بصوت مرتفع وقد يعدون على أصابعهم، أو يشيرون لأشياء بأقرانهم، وقد يرسمون أو يخططون على الورق وهم يفكرون في جوانب المشكلة.

تقسيم المشكلة إلى أقسام: Breaking the Problem into Parts يعمل الأشخاص المتميزون في حل المشكلات على تحليل الأفكار المعقدة إلى مكونات أو أفكار أصغر، ثم يبدأون الحل من النقطة الأكثر وضوحا (Whimbey&Lochhead , 1991 , p. 35)

ويتأثر نعلم حل المشكلات بعدد من القدرات العامة للفرد أهمها: الفهم والاستيعاب لموقف المشكلة، إدراك عناصر المشكلة والعلاقات الأساسية بينهما: الاختيار من بين عدد البدائل الاستبصار، وتنظيم الخبرات المناسبة، والقدرة الابتكارين، وذلك بإنتاج حلول جديدة مشتقة من الخبرات السابقة، التقويم الذاتي من أجل الحكم على صلاحية الحل الذي تم التوصل إليه. (على فارس 2013 ص 91)

وأخيرا يمكن القول أن التعلم مهارة حل المشكلات تكون عن طريق التفكير في النجاح والتفكير في الإبداع لنوع خاص من عملية حل المشكلات وهناك بعض المهارات الأخرى التي لا تقل أهمية للطلاب عن تعلم مهارات حل المشكلات حيث أن الطلاب الذي يستطيعون تحديد المشكلات التي يمكن حلها ويعرضوا خيارات لحلها ويستخدموا استراتيجيات تفكير مناسبة، ويقوموا بارادة العلمية برمتها على نحو وراء معرفي مؤهلين للنجاح في الحياة العلمية والعملية (عبد الرحمان وافي، 2010. ص 63).

4- خطوات وخصائص حل المشكلات:

أولاً: خطوات مهارة حل المشكلة

فيما يلي عرض خطوات حل المشكلة، وهي خطوات ليست ثابتة أو جامدة يحب أن يسير وفقها الطالب عند مواجهته لمشكلة إذ ينتقل الفرد من خطوة إلى أخرى حسبما تقتضيه المشكلة من تفكير فينتقل إلى الخطوة السابقة، وذلك من أجل التعديل اهو التبديل أو التفسير، وهكذا حتى يصل إلى حل المشكلة.

ويقترح دزوريلا وجولد فريد أن حل المشكلات يشمل العناصر الأساسية التالية :

- 1- تشجيع الشخص على أن يتعرف إلى المشكلة وان يدرك أن بمقدوره حلها والتعامل معها، ليس بالتسرع أو التهور، ونما بالتخطيط والتنظيم.
 - 2- وبعد تحديد المشكلة، يتم تحديد عناصرها بدقة ووضوح ويتم تحديد ما يجب تحقيقه.
 - 3- ثم يتطلب من الشخص التفكير بجمع الحلول الممكنة بحرية.
 - 4- وبعد ذلك يطلب من الشخص تقييم النتائج تلك الحلول واختيار احدهما.
 - 5- وأخيرا يقوم الشخص بتنفيذ وتقييم النتائج.
- وإذ لم تتحقق الأهداف المتوخاة يجرب الشخص حلاً آخر (الخطيب محمد جواد ومحمد 2003، ص 349-350).

ولقد حدد كل من أليس وهانت humt-ellis1986 وكذلك بيست Best1993 أربع

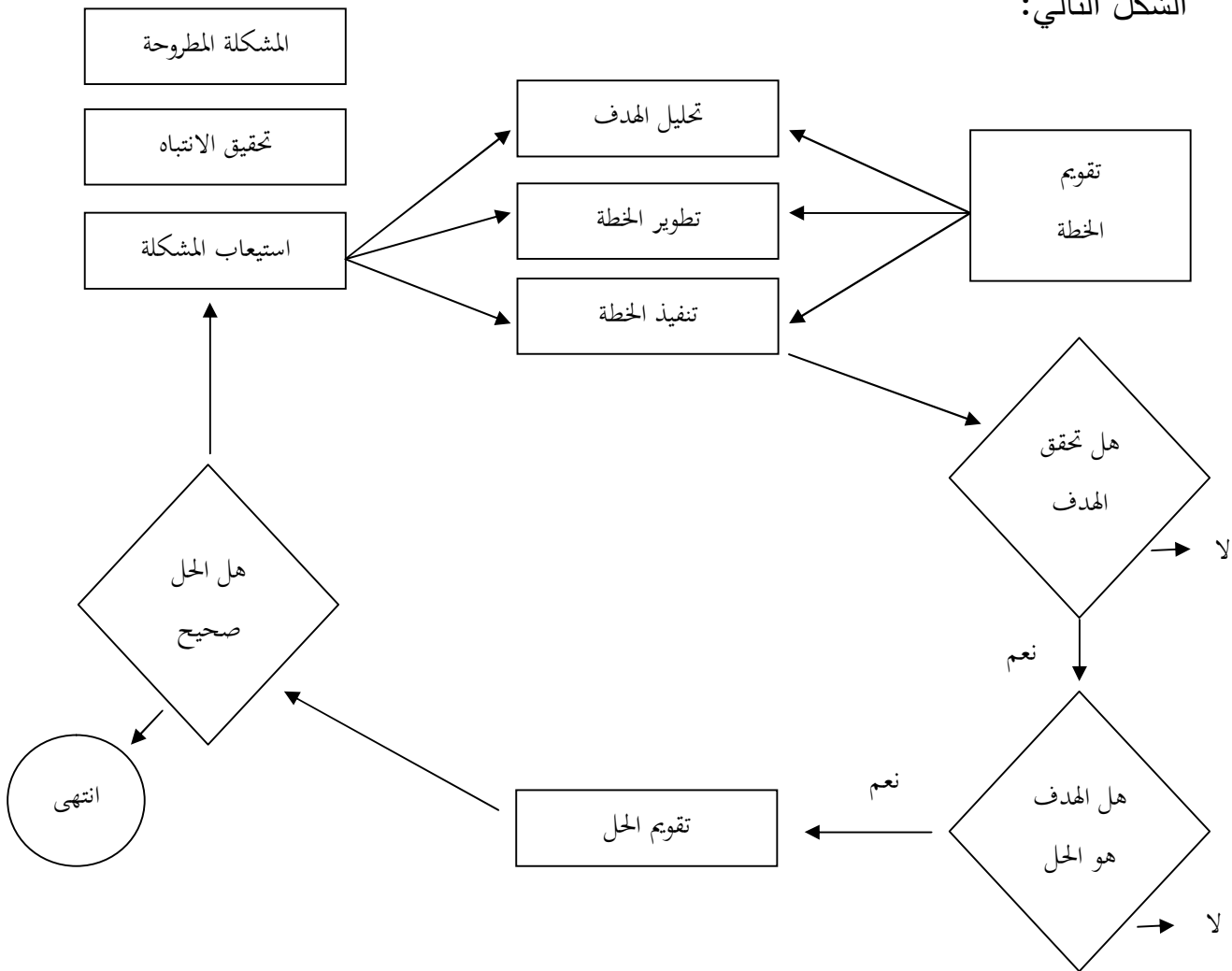
خطوات تقليدية لحل المشكلات بشكل عام والتي نوجزها في النقاط التالية:

- 1-مرحلة التعرف وتحديد المشكلة: وتتضمن الاعتراف بوجود عائق يمتع تكيف الفرد وتفاعله، فيشعر بالتحدي والرغبة في تحديد المشكلة وعناصرها، ومحاولة فهمها من خلال جمع المعلومات الأولية عنها.
- 2- مرحلة توليد الأفكار وتكوين الفرضيات: وتتضمن هذه المرحلة البحث عن حلول الممكنة للمشكلة باستخدام التفكير المنطقي والتفكير الإبداعي والخبرات السابقة من أجل الوصول إلى فرضيات محتملة لحل المشكلة.

3-مرحلة اتخاذ القرار: وتتضمن هذه المرحلة تحديد استراتيجيات التي تسمح باختبار الفرضيات خلال جمع المعلومات بمنهجية علمية دقيقة من اجل الوصول إلى القرار المناسب حول الفرضية المناسبة التي تحل المشكلة.

4-مرحلة تقويم الفرضية أو الحل : وتتضمن هذه المرحلة اختبار الفرضية أو الحل للتأكد من صحته وقدرته على حل المشكلة، وقد يلزم في هذه المرحلة تعديل الحل خلال إعادة تقويمه أو تصويبه أو تجريبه ليضمن أفضل مستوى من الحل للمشكلة (عدنان يوسف العتوم، 2004ص242-243) *.

وقد اقترح كمال عبد الحميد زيتون 2000 خمس (5) خطوات لحل المشكلة وهي موضحة في الشكل التالي:



الشكل رقم (07): يوضح خطوات حل المشكلة حسب كمال عبد الحميد زيتون 2000

ومن خلال الشكل السابق يتضح أن كمال عبد الحميد زيتون 2000 عبر عن

خطوات حل مشكلة بالخطوات التالية:

1-تحديد المشكلة واستيعابها.

2-استدعاء المفاهيم المرتبطة بالمشكلة.

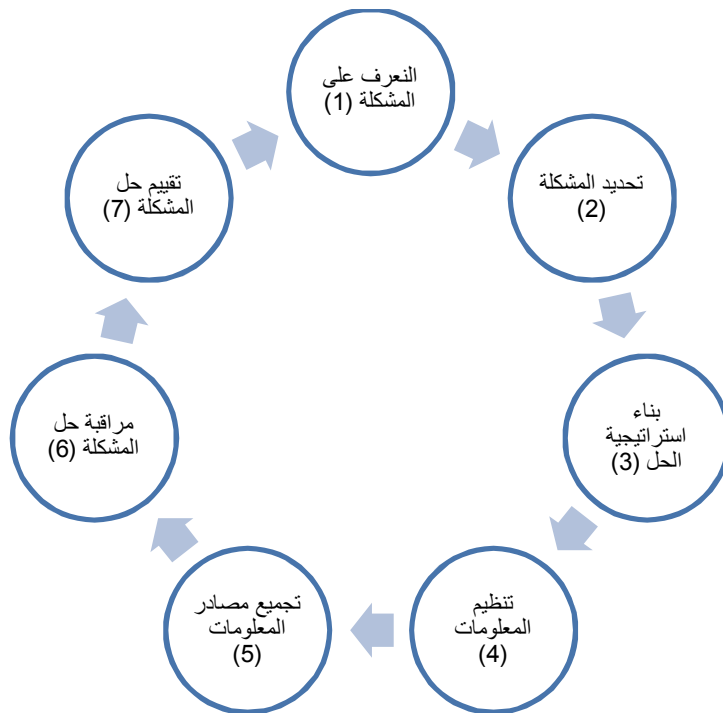
3-اقتراح خطة الحل وتطويرها.

4-تنفيذ خطة الحل.

5-تقويم الحل المتوصل إليه(كمال عبد الحميد زيتون 2000، ص313-314) ويرى سياتر

بينغ 2003 أن مراحل حل المشكلات تمر بثمانية خطوات تسير بشكل دائري حيث

سماها دائرة حل المشكلة وهي موضحة في الشكل التالي:



الشكل رقم (08) يوضح حل المشكلة الدائري حسب سياتر بينغ 2003 وبناء على الشكل

السابق يتضح ما يلي:

1-التعرف على المشكلة: التعرف على وجود عائق يمنع دون تحقيق الهدف.

2- تحديد المشكلة: ويتطلب تحديد طريقة تمكن الفرد من التعامل معها ووضع آليات الحل.

3-بناء إستراتيجية الحل : ويتطلب التفكير في الخطة المناسبة للتعامل مع المشكلة.

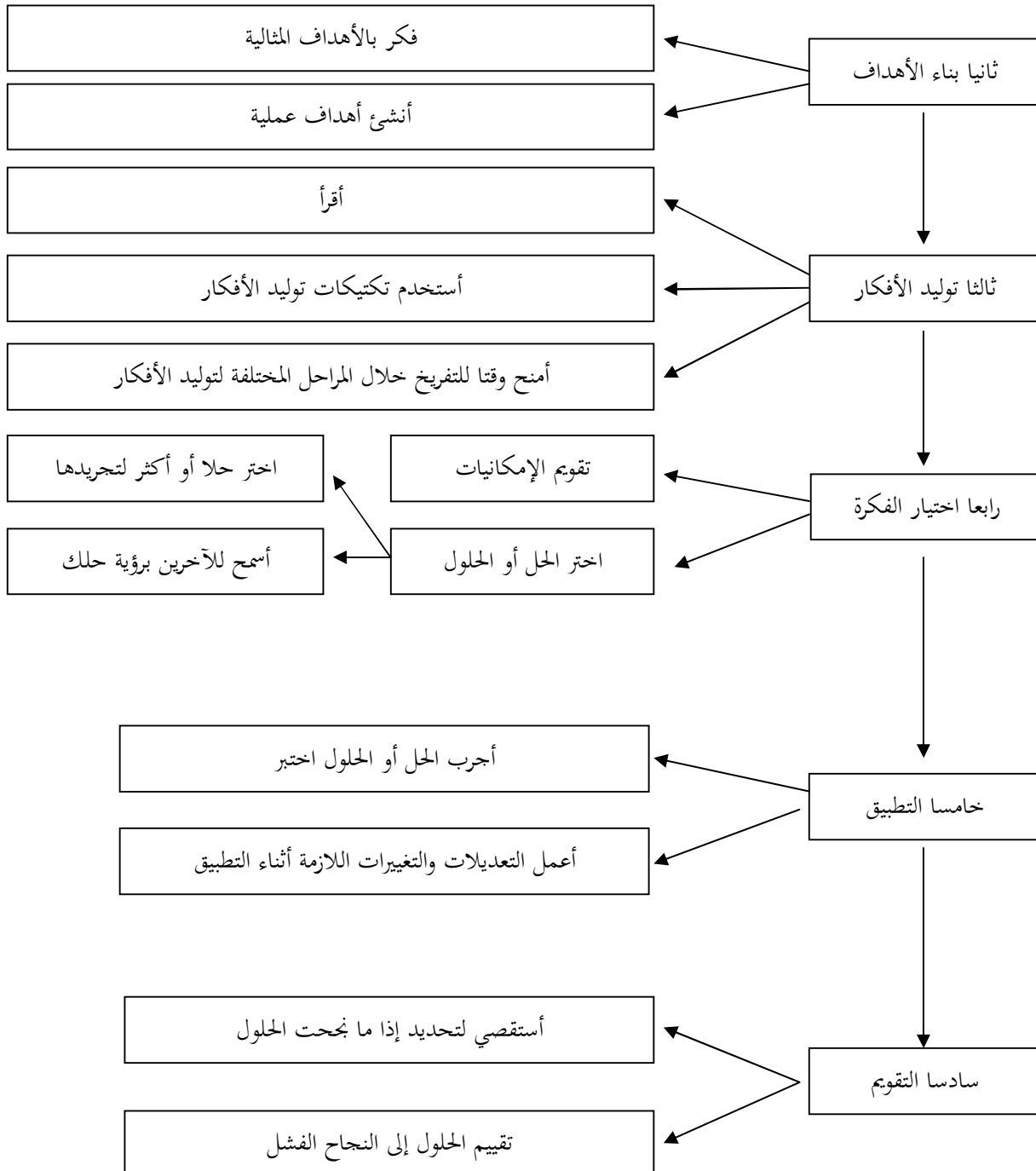
الفصل الثالث مهارة حل المشكلات

4- تنظيم المعلومات حول المشكلة: تنظيم المعلومات المتوفرة لحل المشكلة بطريقة تسمح بتطبيق إستراتيجية الحل.

5- تجميع مصادر المعلومات: إعادة المصادر المتوفرة للحل من زمن ومكان ومال.... الخ

6- مراقبة حل المشكلة: ويتطلب مراقبة إجراءات الحل وخطوات الحل وخطوات العمل.

7- تقييم حل المشكلة ويتطلب تقييم الحل الذي حققه الفرد، والتعرف على قدراته في إزالة العوائق التي كانت تواجه المشكلة قبل الحل (عدنان يوسف العتوم 2004، ص 243-244)



شكل رقم (09) يوضح خطوات حل المشكلات وفق العتوم (2005)

ثانيا: خصائص مهارة حل المشكلات:

أشار كل اشكر رأفت Achcg 1989 واندرسون Anderson.1990 إلى أن حل المشكلة

يجب التمتع بجملة من الخصائص التالية:

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

2- **تحليل أو تفكيك الهدف الكلي إلى أهدافه جزئية:** وذلك يتضمن تفكيك الهدف ومتابعة العمل من اجل الوصول إلى الأهداف الجزئية واحدا بعد الآخر إلى أن يتم الوصول إلى الهدف الكلي.

3- **سلسلة التحركات (الخطوات):** يجب إن يتضمن نشاط حل المشكلة تنفيذ سلسلة من التحركات الخطوات الملائمة لتحقيق الأهداف الجزئية.

4- **العمليات المعرفية:** يتطلب حل المشكلة استخدام عمليات عقلية متنوعة كالتحليل والتركيب والاستنتاج وقد يتطلب الوصول إلى الهدف سلسلة من التحركات أو الخطوات (رافع النصير الزغلول وعماد عبد الرحيم الزغلول 2003، ص269).

ويشير عدنان يوسف محتوم 2004 إلى أن هناك جملة من الخصائص لحل المشكلة والتي نوجزها في النقاط التالية:

1- حل المشكلة وهو عملية تفكيرية.

2- حل المشكلة يتضمن الانتقال من مرحلة البداية المشكلة إلى مرحلة الهدف.

3- حل المشكلة يتطلب ويتأثر بقدرات الفرد وخبراته ومعارفه السابقة.

4- حل المشكلة يحتاج إلى خطوات منظمة.

5- حل المشكلة يتطلب إستراتيجية محددة تبعا لنوع المشكلة وطبيعتها.

6- حل المشكلة يتطلب الدافعية والرغبة من الفرد للتحرك نحو مرحلة الهدف وتحقيق حل

المشكلة (عدنان يوسف العتوم، 2004، ص239)

ب-خصائص من يمتلكون مهارة حل المشكلات:

مميزات امتلاك الأشخاص المهارة:

يشير (سويد 2007، ص138) جملة من الخصائص والمميزات من يمتلكون مهارة

حل المشكلات طورت من قبل خبراء في التفكير الناقد ويظهر هؤلاء الناس:

1-وضوحا في عرض السؤال أو الاهتمام.

2-ترتبا في الأعمال المعقدة واجتهاد في طلب المعلومات ذات الصلة.

3-عقلانية في اختيار معايير التطبيق.

4-عناية في تركيز الانتباه على المسألة التي في متناول اليد.

5-مثابرة أمام الصعوبات التي تواجههم.

6-دقة برجة يسمح بها الموضوع والظروف.

كما أن الماهرين في حل المشكلات يكون على دراية بمجموعة متنوعة من العمليات

التي يمكنهم استخدامها كما تتوفر لديهم مهارة على ابتكار استراتيجيات جديدة عندما

يواجهون مواقف غير متوقعة.

إضافة إلى إن حل المشكلات علمية مكتسبة يمكن تنميتها وإتقانها بالممارسة

والتدريب ويتميز الشخص المتميز في حل المشكلات بعدة مميزات أهمها:

1-الاتجاهات الايجابية نحو المواقف الصعبة والثقة بإمكانية التغلب عليها.

2-جمع المعلومات بشكل كامل وشامل لجميع جوانب المشكلة.

3-تجزئة المشكلة إلى جزئيات صغيرة حتى يتمكن من حلها.

4-الوعي بالخطوات المتبعة وتوابعها والتأكد من صحتها.

5-التقويم الدائم والتحسين من المهارة وتطويرها والتدريب عليها باستمرار.

(عبد الرحمن جمعة وافي 2010، ص60).

5. تصنيفات مهارة حل المشكلات:

تتجلى تصنيفات مهارة حل المشكلات إلى أهم المهارات ونستعرض فيما يلي بعض المهارات وهي كالتالي:

1-مهارة الإدراك: يعد الإدراك هو القدرة الفرد على تنظيم التنبهات الحسية الواردة إليه عن طريق الحواس المختلفة ومعالجتها ذهنيا في إطار الخبرات السابقة والتعرف عليها وإعطائها معانيها، ودلالاتها المعرفية المختلفة (ربيعة علاونة 2005، ص3)

ومن خلال هذا التعريف درجة التداخل بين المهارات الذهنية: التنظيم- تنظيم المنبهات المستقبلية الذي يؤدي إلى تنظيم المعارف- ربط الخبرات قوة الإدراك وتجدر الإشارة إلى أن القدرات المعرفية لدى الفرد تتحد بقوة واسعة ومهارة استخدام قنوات العقل التي يستقبل عن طريقها المعلومات.

ويؤكد جانيه " أن قوة إدراك القواعد والقدرة على إتباعها يتطلب قوة إدراك المفاهيم المكونة وفهم الروابط والعلاقات بين المفاهيم المكونة وإيجاد التشابه والاختلاف بين المفاهيم وفي السياق نفسه يدرج بياحيه. في تقديمه لعملية النمو الإدراكي عمليتين أساسيتين هما التمثيل والمواءمة ويقصد بالتمثيل إدماج معارف جديدة في النماذج الذهنية الحالية. بينما يشير إلى المواءمة تبعدنا إلى عملية تكميلية تقوم على تعديل هذه النماذج لتصبح أكثر تعميما.

هاتان العمليتان تسمحان بدورهما بتنمية الذهنية أكثر (عبد الوكيل الفار 2003، ص43)

ولذا فان عملية نمو الإدراك عملية نمو الإدراك عملية مستمرة تؤكد إمكانية تنمية هذه المهارة وتطويرها بشكل فعال إذ تمكنا من استغلال قدرات المتعلم للوصول به إلى أفضل إنتاج.

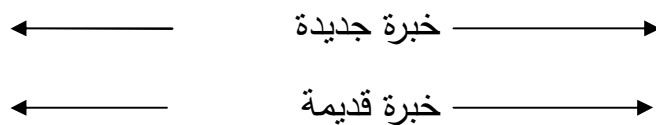
2-مهارة التنظيم: إن عملية التنظيم المعرفي للخبرة من العمليات المهمة في التعلم المعرفي ويفرق اوزويل بين التنظيم الايجابي والتنظيم السلبي ويجعلهما ضمن المعلم مصممي

المناهج، فذا كان التنظيم للمعرفة خاطئاً فان ذلك سيؤدي إلى نتائج السلبية تعيق التعلم اللاحق ((يوسف قطامي وآخرون 2000، ص285)).

يقول الباحثان احمد اللقافي " وفارعة محمد"إن التنظيم هو الطريق إلى تحقيق الأهداف المحددة ويشيران إلى أن تلقينه بصورة نظرية لا يعد كافياً لاكتساب التلاميذ لتلك المهارة. فالأمر يتطلب إتقان مهارة التنظيم من خلال التدريب على أسلوب حل المشكلات (احمد القاني-فارعة محمد1995، ص119).

3- مهارة الربط: يتحدث كل من يوسف قطامي " ونايفة قطامي" في العديد من النقاط عن ايجابية المتعلم فاعليته ونشاطه في قيامه بربط الخبرات والمواد الجديدة وإعطائها مدلولات مناسبة مع لا يوجد لديه في البناء المعرفي من المعلومات (يوسف قطامي-نايفة قطامي 1998، ص284).

ومهارة الربط هي ذات الصلة الوطيدة بمهارة قوة الإدراك ويتجلى ذلك عن إدراك العلاقات بين الظواهر حيث أشار بأن الدراسة الجزئية للظواهر تؤدي غالباً إلى قصوره في إدراك صورتها الكلية وما يوجد بينهما من علاقات التأثير والتأثر والتفاعل ومنه نستنتج عدم إمكانية إدراك الظواهر في غياب الإدراك الكل لها والذي لا يكون إلا من خلال الربط المستمر بين العلاقات الأصلية القائمة بينها إي ربط الوضع الراهن بالمواضيع أو المعلومات ذات الصلة به، وفي هذا السياق يشبه محمد البغدادي التعلم بسلم الخبرات الحلزوني حيث يستند تعلم الخبرات الجديدة على الخبرات القديمة ويوضح ذلك من خلال المخطط التالي :



الشكل (10) :يوضح سلم الخبرات الحلزوني محمد البغدادي 1998، ص9)

6.العوامل المؤثرة في مهارة حل المشكلات

هناك العوامل التي تحكم النشاط الذهني عند حل المشكلات:

أولاً: مدى فاعلية المشكلة للحل: ي باستخدام إستراتيجية لا تتوقف على افتراض إن سعة الذهن أو التفكير محدودة.

ويقتضي التفكير بمشكلة إن يبدأ بحل المشكلات بتحديد المشكلة، وربما تحديد المشكلة ووصفها جزءا من إحدى العمليات المعرفية أكثر منه كجزء من إحدى العمليات التحليلية وذلك لان هذه المرحلة تتطلب القدرة على مشاهدة كيف تختلف الأشياء.

ولقد قدم الزيات 1990 في ذات الصياغ أن التفكير يساهم في مهارة حل المشكلات

وذلك من خلال:

-ساعد الإدراك الطلاب على تكوين تمثيل مرئي للمشكلة.

-يساعد التذكر الناس على استدعاء المعلومات والإجراءات التي سيحتاجونها.

-يساعدهم على التركيب وتنظيم المعرفة التي جمعوها في بيئة ستكون أكثر إفادة وفعالية.

-يتم استخدام التقييم لاتخاذ القرار بأي الأساليب التي يتعين استخدامها(الزيات فتحي1990، ص165).

ثانياً:مستوي الخبرة درجة المعرفة السابقة: حيث إن الأفراد ذوي خبرة ولمعرفة يكون استعدادهم للمشكلات التي تواجههم أيسر بسبب أن مهاراتهم تسمح لهم بحل مشكلة بقليل من الضغط على سعة وتجهيز ومعالجة، وليس من السهل على الفرد أن يحل مشكلة بقليل من الضغط على استعادة وتجهيز المعلومات، الضرورية المتعلقة بموضوع المشكلة(فتحي الزيارات،1984ص57)

ثالثاً - محدودية السعة الذهنية: بواجهة الأفراد عند معالجة المشكلة صعوبات متعددة ومتباينة، بسبب ضيق السعة الذهنية التي تظهر في صورة.

الفشل في استخدام المعلومات المتعلقة بالموقف المشكل.

نسيان المحاولات المبكرة للوصول إلى الحل.

رابعاً: مستوى ذاكرة الفرد وطبيعة أنواع الذاكرة المسيطرة: وهذا يتوقف على سعة ذاكرة الفرد، ونوعها فيما إذ كانت طويلة المدى أم قصيرة المدى ويفترض إن الفرد حينما يواجه مشكلة تتطلب حلاً يصبح في حالة ذهنية تسمى دمج الأهداف، واحد هذه الأهداف هو الميل نحو إكمال المهمة بالمستوى المحدد (ابو رياش وقطيظ 2008، ص 69-70).

كما إن سعة الذاكرة تعتبر من محددات أساسية التي تحد من قدرة الفرد على حل المشكلات فهي تمثل أقصى عدد من الوحدات المعرفية أو المخططات العقلية التي يستطيع الفرد التعامل معه وتناولها في وقت واحد أثناء حل المشكلة.

خامساً: التهيو العقلي: يؤثر التهيو العقلي في عملية حل المشكلة، فقد يساعد على حل المشكلة أو يعوق حلها تبعاً لتأثير هذا التهيو في توجيهنا إلى إدراك العناصر الرئيسية لحل المشكلة، أو في الابتعاد عن إدراكها. فقد يؤدي التهيو في بعض الحالات التي تمسكنا ببعض الطرق القديمة المألوفة لحل مثل هذي المشكلات والتي لا تكون ملائمة للمشكلة الجديدة، وبذلك لا نستطيع تنظيم عناصر الموقف بطريقة جديدة وإدراك احتمالات جديدة لحل المشكلة.

سادساً: الثبات الوظيفي: وهو نوع من التهيو العقلي يؤدي إلى جمود التفكير ويعوق عن اكتشاف وظائف جديدة لأشياء تساعد على حل المشكلة في موقف جديد.

سابعاً: التحيز الانفعالي: وهو إن ميولها واتجاهاتها الفكرية تؤثر إلى درجة كبيرة في تفكيرنا وحلنا للمشكلات (محمد عثمان نجاتي، 1988، ص 263).

7. المقاربات النظرية المفسرة لحل المشكلات

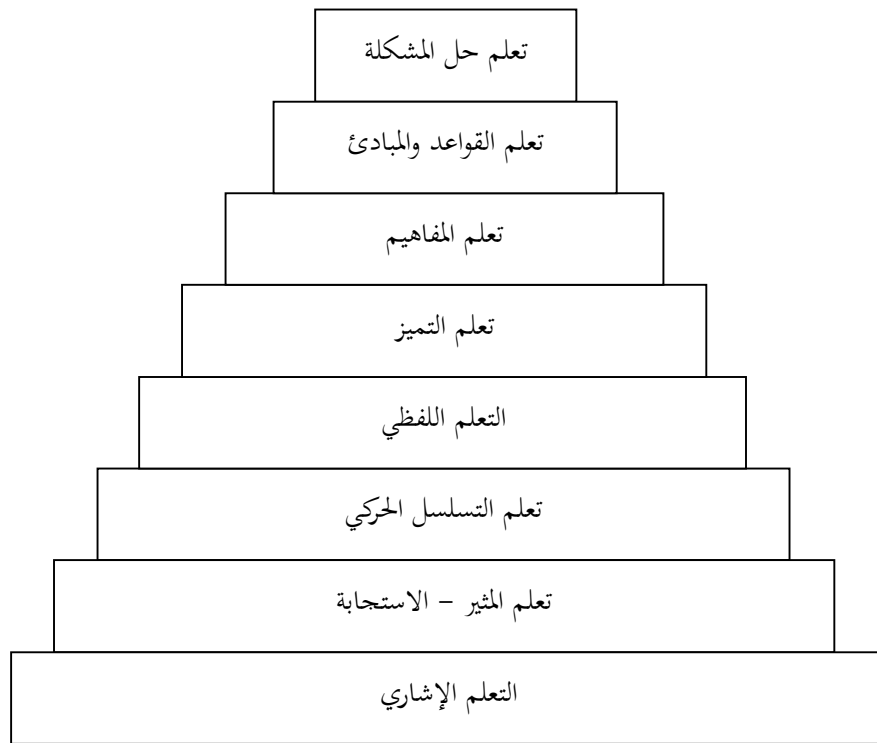
المقاربات النظرية ونماذج حل المشكلات: إن عملية حل المشكلة قد تسبب عائق تأثير التوتر والقلق لدى الفرد ويزيد من مثابرته ودافعيته للتخلص منه، وتختلف المقاربات النظرية في تفسير حل المشكلات تبعاً لاختلاف تفسيرها وفي ما يلي عرض لبعض المقاربات النظرية المفسرة لحل المشكلات.

1-1- النظرية المعرفية لبياجيه:

يرى أصحاب النظرية المعرفية بأن حل المشكلة هي ذلك النشاط الذهني المعرفي الذي يتم فيه تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات السابقة، ومكونات المشكلة، وذلك من أجل الهدف، بحيث يتم هذا النظام وقف استراتيجية الاستبصار التي يتم فيها محاولة صياغة مبدأ أو استكشاف نظام علاقات يؤدي إلى حل المشكلة ويتضمن النشاط الذهني لمعالجة إشكال أو صور أو رموز أو صياغة فرضيات مجردة بل معالجة أشياء حسية ظاهرة، وتختلف المستويات المعرفية التي يعالج فيها الأفراد عملية حل المشكلات فيصف مستوى حل المشكلة بأنه المستوى البسيط، وذلك عندما يقوم الطفل مثلاً باستخدام معطيات مادية ظاهرة قابلة للاختيار، وتتوفر معانيها لديه، (فاطمة مخلوف 2009، ص28).

ويعتقد المعرفيون أن موقف حل المشكلة هو موقف يواجه الفرد ويتفاعل معه ويستحضر ما لديه من خبرات يهدف الارتقاء في معالجته الذهنية للموقف الذي تدور حوله مشكلة حتى تتمكن من الوصول إلى خبرة تمثل الحل المرغوب (جودت احمد سعادة 2003، ص472-473).

في حين إن عملية الاستبصار تجعل الفرد بأن يصل إلى الحل أثناء حل المشكلات عن طريق الاهتمام بحصر المجال الكلي للمشكلة، بحيث ينظر إليها الفرد مرة واحدة، وهذا يساعد على إدراك العلاقات التي توصل إلى الحل إذ ما أغفلنا بعض أجزاء المشكلة أو نظرنا إليها من زاوية واحدة، من غير أن نستوعب كل جزء فيها لأن هذا سيؤدي إلى إعاقة عملية الوصول إلى الحل السليم (صالح محمد على أوجادو 2000، ص220).



الشكل رقم (11) يوضح أنماط التعلم عند جانيه

يمكن لنا إن نستنبط من خلال الشكل السابق أن تعلم حل المشكلات يحتوي على عدة مبادئ فبدونها لن يمكن الأفراد إلى الوصول إلى حل المشكلة. (جابر عبد الحميد 1999، ص 453)

2- نظرية الجشتالت:

قامت هذه النظرية في عدة مساهمات حول وضيفة الإدراك وحل المشكلات له اثر فاعل في فهم عملية التعليم الإنساني وتركز هذه النظرية اهتماما على سيكولوجية التفكير المتمثلة بعمليات الإدراك والتنظيم المعرفي (قندور 2007، ص 33).

ولقد أكدت هذه النظرية على أهمية الاستبصار في الوصول إلى الحل أثناء المواجهة المشكلات ولقد تناولت هذه النظرية حل المشكلات أهمية بالغة في ذلك وخاصة عندما يواجه الفرد موقفا أو مشكلة، ويعتبر " كوهلر " احد منظري الاتجاه الجشتالتيه الذي قدم تجربة وأوضح فيها وضعية حل المشكلة إذ تمثلت تجربته في وضع الفرد في حالة جوع (مشكلة) وكان في أعلي القفص موز فقام الفرد بعدة محاولات خطأ بعد ذلك اخذ برهة من

الوقت وكان في القفص عدة صناديق وبعدها قام بوضعها فوق بعضها في وصل إلى قطف الموز وعليه المغزى العام من هذا الاتجاه قد أشار إلى الاستبصار من خلال إعادة تنظيم العلاقات المحيطة بالمشكلة وربطها مع بعضها البعض وان اي مشكلة في نظر الجشطالتيه ما هي إلا حالة عدم التوازن الإدراكي ينبغي على الفرد إن يعيد التركيب قصد الوصول حل المشكلة (نقلا عن رمصياء بن عمارة، 2018ص34).

وأوضح علماء النفس الجشتالت إن محاولة والخطأ هي أهم ركيزة في مواجهة المشكلات أكدوا. أن الإدراك هذه المشكلات كليا يكون أمراً بالغ الصعوبة والتعقيد، وان عملية حل المشكلات تتم من خلال الخطوات التالية حسب هذه النظرية وهي كالآتي:

1- عملية الإدراك: تعني إدراك الفرد للعناصر الموجودة في الموقف المشكل في الفرد وإدراك العلاقة التي ترتبط بين هذه العناصر مما يجعل الفرد يغير نظريته للمشكلة التي يواجهها نتيجة وعيه وإدراكه لها.

2- التنظيم وإعادة التنظيم: وتعني هذه المرحلة فهم عناصر المشكلة وتنظيمها إذ إن القائم بإدراك العلاقة والقائم بتكوين فكرة عامة عن الحل الصحيح يعيد تنظيم المجال بشكل معين من أجل الوصول إلى الحل.

3- الاستبصار والنقل إلى المواقف الجديدة: وهي مرحلة التي قد يظهر فيها الحل بصورة مفاجئة أو بالتدرج حسب نوع وشدة المشكلة التي يواجهها الفرد، وان الحل يظهر كذلك من خلال الفهم الكامل للبنية الكلية ويجيب التأكد على أفضل الطرائق من أجل الوصول إلى الحل المطلوب والاستبصار من وجهة نظر الجشتالت يعد الأداة الفاعلة في حل المشكلات حيث يلاحظ عليه وأخيرا يمكن القول أن أهم أفكار يكمن استنباطها من نظرية الجشتالت وهي:

- إدراك ما هو موجود من علاقات بين عناصر الموقف (المشكل) قبل الاستبصار.

- إن حل المشكلة يكون قد تحقق من خلال الاستبصار بالمشكلة التي يواجهها الفرد.

-إن ما يقوم به الفرد من حلول قائمة ومعتمدة على الاستبصار في المشكلات التي يواجهها. لا يتراجع إلى أسلوب المحاولة والخطأ في المرات اللاحقة وعليه يمكن القول أن أهمية التفكير المنتج وربط الخبرات السابقة بالطرائق الجديدة وإن ما يميز سلوك الأفراد البالغين في حل المشكلات التي يواجهونها هو قيام بحل تلك المشكلات عن طريق الاستبصار للمشكلة من أجل الوصول إلى الحل(نقلا عن رمصياء بن عمارة، 2018ص35).

3-النظرية السلوكية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن التفكير يقوم ساسا على الارتباط وذلك وفق مبدأ المثير والاستجابة حيث يعتبر سلوكا متضمنا لعمليات المحاولة والخطأ الذي اقترحه ثورنديك فالفرد يبدأ باستخدام الأنماط والعادات السلوكية البسيطة وينتقل تدريجيا إلى الأكثر تعقيدا في محاولته لإيجاد الحل المناسب وفي حالة فشل مثل هذه المحاولات، فانه يسعى إلى البحث عن ارتباط جديد، ويتفوق هذا الارتباط بالأثر البعدي أو ما يسمى بالتعزيز فعندما يواجهه الطالب مشكلة ما يحاول بالاستجابات المتوفرة لديه التي قد سبق وان تعلمها (عبد المجيد نشواتي، 1998، ص456) لهذا الاتجاه إن الفرد عندما تواجهه مشكلة فإنه لا بد أن يحول حلها عن طريق الاستجابة ويعمل على توظيف ما لديه من معلومات ومفاهيم وعادات فكرية سبق له تعلمها وهذا ما يسمى بجانب الخبرة عند السلوكي، فالنظرية السلوكية بحد ذاتها تركز على التعليم عن طريق ارتباط سلسلة من الاستجابات مع سلسلة من المميزات وبالتالي يتم التعميم، ومن ثم يتم التمييز فالتعميم يؤدي إلى التعليم البسيط(عبد الهادي نبيل احمد 2004، ص153).

وعليه يمكن استنباط مما سبق ذكر من عرضنا إلى النظرية السلوكية فأنها تقيد الطالب الاستكشاف ما هو جديد باعتبار إن الفرد بصفة عامة والطالب بصفة خارجية فانه لا بد من توظيف كل المهارات والمعارف المكتسبة قبل ذي قبل لمواجهة المشكلة وذلك من خلال التفكير المعمق لاستكشاف درجة صعوبة المشكلة والتخلص من أي عائق قي يعترى المشكلة والوصول إلى حلها وبذلك تسمح بسيرورة تجاوز المشكلة.

4-نظرية التعلم الاجتماعي: ترى هذه النظرية إن اكتساب الفرد أو تعلمه استجابات أو أنماط سلوكية جديدة خلال موقف أو إطار إجتماعي، وحيث إن التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة يحدث في إطار أو سياق اجتماعي فإن استيعاب هذا السياق الاجتماعي وتفسيره و يتأثر بما لدى الفرد من اطر معرفية وبصورة أكثر دقة بالبناء المعرفي لدى الفرد وما ينطوي عليه من محتوى معرفي وخبرات واستجابات ونتائج هذه الاستجابات، ومن ثم يؤثر كل هذه على عمليات الانتقاد الذاتي للاستجابات وإن الاقتداء بالنموذج أو محاكاة الأنماط السلوكية التي تصدر عنه انتقائي تحكمه دوافع الفرد الملاحظ والتعزيزات التي يتلقاها أو يتوقع الحصول عليها نتيجة الاقتداء بالنموذج أو محاكاته ويعد التعزيز هنا ميسر لعملية التعلم لكنه ليس ضروريا لإتمامها، أو لاكتساب التعلم، كما أن هنالك العديد من العوامل الأخرى غير التعزيز ومراتبه، والتي تقف خلف ما يعلمه الناس أو يسلكونه وما لا يعلمونه أو يسلكونه فكثير من الأنماط السلوكية التي تصدر عن الفرد يجد نفسه مدفوعا لأدائها دون سبب أو تفسير يكون واضحا له على الأقل (الزيات فتحي 1996، ص364-375).

5-نظرية الأزمة وحل المشكلات: اظهر الباحثين في حل المشكلات كأزمة تقوم هذه الفكرة الأساسية لهذه الظاهرة على انه عندما يتعرض الفرد لمشكلة أو أزمة يلجأ إلى تقديرها معرفيا لتحديد طرق التصدي لها، ويتجدد هذا التقرير وفقا لثلاث خصائص متفاعلة والتي تؤثر بصورة منفردة أو في مجتمعه في رد الفعل للأزمة ومكونها وتلعب هذه الخصائص دورا بالصحة الجسمية والتكيف النفسي للفرد وتحديد كيفية وصوله إلى المغزى للحدث كما إنها تحدد المهارات التكيفية والمهارات التي يوظفها الفرد أثناء الأزمة حتى يصح إلى حل مرضي لها وتجاوز أثارها الضارة (الشافعي 1998، ص32-33).

8. قياس حل المشكلات:

تقتضي الساحة العلمية على عدد معتبر من القياس حب المشكلات تمكن الباحث من الحصول على بعضها كمقياس على حل المشكلات الذي أعده Heppeteral

petersem1982 وطروره حميدي(1998) على البيئة الأردنية ومقياس حل المشكلات لديزيريل (2002 Deserella) وهو أداة تقدير ذاتي يقيس قدرة الأفراد على حل المشكلات في حياتهم اليومية وتقدير العوامل الأساسية لحل المشكلة النظرية المعرفية.

ومقياس حل المشكلات الذي أعدهJohnson2005 المتكون من 35 فقرة من ومقياس treffinger1978 المترجم من قبل نورة المنصور ويضم المقياس عشر (10) مشكلات واقعية واستبيان القدرة على حل المشكلات المعد من طرف مصعب(2009) (عمر جعيج، 2016 ، ص93).

ويشير الباحثون إلى مقياس حل المشكلات به أربعة معايير وهي كالتالي:

المعيار الأول: زمن الحل: يعتبر هذا المعيار من أكثر المعايير شيوعاً في الإطار في الإطار النظري لحل المشكلات إذ يشير إلى الوقت الذي يمتطيه الفرد منذ لحظة البداية حتى وصوله والافتراض الذي يستند إليه هذا المعيار هو إن سرعة حل المشكلة يرتبط مباشرة بقدرة الفرد على حل المشكلات وربما تكون حقيقة عندما ما يكون هنالك حل واحد للمشكلة لكن عند استخدام معيار تعدد الحلول يصبح نوع الحل أكثر أهمية من سرعة الحل، حيث يمكن أن يكون الحل الذي يتم التوصل إليه هو أن سرعة حل المشكلة يرتبط مباشرة بقدرة الفرد على حل المشكلات وربما تكون حقيقة عندما يكون هنالك حل واحد للمشكلة، لكن عند استخدام معيار تعدد الحلول يصبح نوع الحل أكثر أهمية من سرعة الحل، حيث يمكن أن يكون الحل الذي يتم التوصل إليه هو الحل الأكثر قبولاً وملائمة لذلك. (نوفل أبو جادوا2007، ص338).

المعيار الثاني: عدد الحلول: المعيار في مثل النوع هو عدد الحلول المولدة في وحدة الزمنية محددة، ويصبح الافتراض القائم في مثل هذا النوع هو إن الفرد الأكثر قدرة على حل المشكلات سوف يكون قادر على إنتاج أكبر عدد ممكن من الحلول المقارنة مع الفرد الذي لا يمتلك هذه القدرة التوليد للحلول.

المعيار الثالث: نوع الحلول: فيما يعد الحلول معيارا مناسباً لحل المشكلات معينة إلا إن معيار نوعية الحلول بشكل أكثر ارتباطاً وبشكل مباشر بالقدرة على حل المشكلات التي لا تنعكس في الحلول المنتجة، حيث ينطوي نوع الحل أو تنوعه على درجة أكبر من الطلاقة الفكرية (على فارس 2012، ص10).

المعيار الرابع: إستراتيجية الحل: وهي الإجراء أو مجموعة الإجراءات التي تستخدم من قبل الأستاذ والطالب للوصول إلى هدف معين أو تحقيق هدف محدد وتعتبر نقطة تسجيل الاستجابات أفضل معلومات التي تتعلق بحل المشكلات التي يمكن التوصل من خلالها إلى معرفة أفضل العمليات المستخدمة في إيجاد حل للمشكلة (صالح محمد على أبو جادوا ومحمد بكر نوفل 2007، ص338-339).

خلاصة:

وخلصنا لما سبق نستنتج أن مهارة حل المشكلات مطلب أساسي في حياة كل فرد كون أن مختلف المواقف التي يواجهها الفرد في حياته اليومية هي أساس مواقف تتطلب حل مشكلات لقد تم التطرق في هذا الفصل على توضيح حول أهم الجوانب المحاطة بمفهوم مهارة حل المشكلات .

الفصل الرابع

الدراسة الميدانية وإجراءاتها

تمهيد

- 1- الدراسة الاستطلاعية وأهميتها
- 2- منهج البحث
- 3- مجتمع البحث
- 4- عينة البحث وكيفية اختيارها
- 5- حدود ومحددات البحث
- 6- أدوات البحث وخصائصه السيكمترية
- 7- التقنيات الإحصائية

1- تمهيد:

لا يمكن بأي حال من الأحوال الحديث عن دراسة علمية مهما كان مجالها دون ضبط إطارها المنهجي، إذ التحكم في هذا الجانب أمر ضروري، فهو دليل الباحث في تنفيذ بحثه مع ضمان التسلسل السليم لخطوات البحث العلمي.

وهذا من خلال حل أو كشف إشكال موجود بالواقع يهدف إلى صياغة الفروض باعتبارها حلولاً وأجوبة مؤقتة لتساؤلات البحث، ولا يتأكد من صدق هذه الفروض إلا بإجراء دراسة ميدانية على أرض الواقع، وفي هذه الدراسة نجد حلقة وصل بين ما قدمناه في الفصول النظرية الذي يهدف إلى التأكد من صحة الفروض والوصول إلى أجوبة شافية عن التساؤلات المطروحة، وهذا من خلال تحديد مجال الدراسة المكاني والزمني والمجال البشري واختيار عينة للدراسة، وإتباع منهج وأدوات خاصة للوصول إلى البيانات والمعلومات التي تسلط الضوء على الجوانب المراد كشفها في هذه الدراسة، وفي هذا الفصل من الجانب الميداني سوف نتطرق إلى أهم الأسس المنهجية والعلمية للبحث وذلك بالتطرق أولاً إلى الدراسة الاستطلاعية ثم الدراسة الأساسية الممثلة في المنهج المستخدم، مكان إجراء البحث، عينة، ومجتمع البحث وأدوات البحث وخصائصه السيكمترية التي اعتمدنا عليها في الجانب الميداني، وفي الأخير نصل إلى أهم التقنيات الإحصائية لذلك.

1-1- الدراسة الاستطلاعية وأهميتها:

تكتسي الدراسة الاستطلاعية أهمية بالغة في البحث العلمي فهي تمد الباحث بمعلومات أولية حول موضوع بحثه بداية من وصف المنهج المستخدم والتعرف على عينة البحث والأدوات البحثي ويتأكد من مدى فهم هذه العينة لمفردات هذه الأدوات وبعد ذلك التأكد من خصائصها السيكومترية.

وتساعد الدراسة الاستطلاعية من تمكين الباحث من استقصاء المشكلات والعقبات التي يمكن أن تعترضه أثناء تنفيذ إجراءات الدراسة الأساسية بالإضافة لتحديد الإمكانيات الواجب توفيرها، وبالتالي فهي تسهم في بلورة موضوع البحث ودقة صياغته مشكلته وتفيد إجراءاته بطريقة أكثر بطريقة أكثر إحكاما.

1-2- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تعتمد الدراسة الاستطلاعية لأجل التعرف على المشكلات التي تحدثها الأداة المتعمدة في البحث للأفراد الدراسة وكذلك مدى تغطية الموضوع للجوانب التي وضع لأجل تغطيتها وبذلك يمكن أن تصبح الأداة أو الأدوات جاهزة ومضبوطة وبالتالي اعتمادها الدراسة الأساسية. (عبد الجواد بكر، 2008، ص30).

وقد تجلت أهداف الدراسة الاستطلاعية أهمها ما جاء من أهداف في النقاط التالية:

- استكشاف الجانب الميداني الدراسة الأساسية بصورة عامة.
- جمع المعلومات حول مكان ومجتمع الدراسة.
- التعرف على مدى ملائمة أدوات الدراسة على العينة.
- التعرف على مدى فهم عينة الدراسة لعبارات المقياسين.
- التعرف على خصائص السيكومترية لأدوات الدراسة ومدى ملائمتها

- معرفة إجراءات التطبيق في الدراسة.
- التعرف على أهم العراقيل والصعوبات التي من الممكن أن تعترض الباحث لتفاديها في الدراسة الأساسية.
- التأكد من جدوى الدراسة التي يرغب الباحث في القيام بها.
- توفّر الفرصة للباحث لتقويم مدى مناسبة البيانات التي يحصل عليها للدراسة.
- تساعد على تحقق الباحث في اختبار أولي للفروض.

3-1- إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

1- نظرا لطبيعية هدف الدراسة الذي يتمحور حول تحديد مركز الضبط الداخلي والخارجي لدى طلبة علم النفس ،لذلك كان لزاما على الطالبة تطبيق إجراءات الدراسة الاستطلاعية حيث تم إجراءها بجامعة محمد بوضياف بعد الموافقة على موضوع الدراسة من إدارة قسم علم النفس وكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة، واخذ الترخيص الذي يسمح لنا بإجراء الدراسة الميدانية باشرنا مباشرة في إجراء الدراسة.

وقد قمنا بإجراء الدراسة الاستطلاعية خلال شهر فيفري 2020 بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، على طلبة السنة الثالثة قسم علم النفس بالجامعة، بهدف التأكد من مدى فهمهم لعبارات المقياسين. على العينة مع التقديم الشرح وإرشادهم إلى قراءة البيانات والعبارات بعناية من أجل الحصول على الإجابة بصدق ومصادقية وعدم ترك أي عبارة منها دون الإجابة عليها ولقد لوحظ أثناء تفريغ الاستبيان أن الطلبة لم يجدوا صعوبة في فهم الاستبيان مما أدّى إلى طبع الاستبيان توزيعه على أفراد العينة الأساسية التي قد اجري عليها البحث والتأكد من الخصائص السيكمترية لأدوات البحث.

4-1 حدود الدراسة الاستطلاعية: يعتبر تحديد مجالات الدراسة من أهم الخطوات المنهجية في البحوث الاجتماعية ولقد اتفق العديد من الباحثين والمتخصصين على أن لكل دراسة ثلاث مجالات رئيسية متمثلة في المجال المكاني، المجال البشري، مجال زمني والتي تتمثل في:

أ-المجال البشري:

تم إجراء هذه الدراسة على طلبة قسم علم النفس كلية العلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة.

ب-المجال المكاني:

تم إجراء هذه الدراسة في جامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

ج-المجال الزمني:

تم إجراء هذه الدراسة في الموسم الدراسي 2020/2019 خلال شهر فيفري.

2-1- عينة الدراسة الاستطلاعية: للتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة (مقياس مركز الضبط ومقياس مهارة حل المشكلات) معاً على عينة استطلاعية قصدية قوامها (50) طالبا وطالبة، بهدف التحقق من صلاحية أدوات الدراسة للتطبيق على أفراد العينة الأساسية من خلال حساب الصدق والثبات بالطرق الإحصائية الملائمة.

2-3- أدوات الدراسة الاستطلاعية: بعد الاطلاع على الخصائص النفسية والاجتماعية لأفراد العينة والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة واستطلاع رأي افراد العينة عن طريق المقابلات الشخصية ذات الطابع غير الرسمي قامت الباحثة بالاعتماد على أدوات رئيسة التالية:

*مقياس مركز الضبط لروتر.

*مقياس مهارة حل المشكلات.

3 -وصف مقياس:

1- مقياس وجه الضبط (الداخلي-الخارجي)

- وصف المقياس: تم تبني مقياس وجهة الضبط (الداخلي-الخارجي) لجوليان روتر في الدراسة الحالية والتي اعد عام(1954)، حيث يتكون من، (23) فقرة، كل واحدة منها تتضمن عبارتين، إحداها تشير إلى الوجهة الداخلية في الضبط، والثانية تشير إلى الوجهة

الخارجية في الضبط وقد أضيف إلى الثلاث وعشرين ست فقرات دخيلة للتمويه، وضعت حتى لا يكتشف المفحوص هدف المقياس، ولتقليل احتمال ظهور الاستعدادات للاستجابة بصورة معينة مثل: الاستجابة المتطرفة، أو الاستجابة المستحسنة اجتماعيا وقد اختيرت هذه الفقرات بحيث تمثل قضايا متقابلة مثل الوراثة مقابل قضية البيئة.

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

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

- الفقرات رقم (1-8-14-19-24-27) فقرات تمويه، ولم تحسب لها أي علامة.
- الفقرات رقم (2-6-7-16-17-18-20-21-23-25-29) تعطي علامة واحدة لكل فقرة عند الإجابة عليها برمز (أ)، وتعطي (0) صفر عند إجابة عليها برمز (ب).
- الفقرات رقم (3-4-5-10-11-12-13-15-22-26-28) تعطي علامة واحدة لكل فقرة عند الإجابة عليها برمز (ب)، وتعطي صفرا عند الإجابة عليها برمز (أ).

ويصنف المستجيبون على هذا المقياس إلى فئتين:

- الأولى: من (0-8) درجات، هم ذوي وجهة الضبط الداخلية.

- الثانية: من (9-23) هم ذوي وجهة الضبط الخارجية

2- وصف مقياس القدرة على حل المشكلات:

أعده (Heppner & Peterson, 1982) وترجمه "نزيه حمدي" (1997م)، ويهدف هذا المقياس إلى فحص مدى استخدام "مهارات واستراتيجيات عملية في حل المشكلات الشخصية في واقع الحياة" ويتكون المقياس في "صورته النهائية" من (40) عبارة،

الفصل الرابع _____ الدراسة الميدانية وإجراءاتها

و(08) عبارات لكل بعد من الأبعاد الخمسة (05) (الملحق 03) موزعة على "أبعاد المقياس" كما هو موضح في جدول (04):

جدول (04): يوضح توزيع الفقرات على الأبعاد في مقياس القدرة على حل المشكلات.

الأبعاد	الفقرات التي يقيسها
التوجه العام	01-06-11-16-21-26-31-36
تعريف المشكلة	02-07-12-17-22-27-32-37
توليد البدائل	03-08-13-18-23-28-33-38
اتخاذ القرار	04-09-14-19-24-29-34-39
التقييم	05-10-15-20-25-30-35-40

طريقة تصحيح المقياس وتطبيقه:

تتم الاستجابة على العبارة على سلم (04) درجات حسب طريقة "ليكرت" وهي: تنطبق بدرجة كبيرة- تنطبق بدرجة متوسطة- تنطبق بدرجة بسيطة-لا تنطبق أبداً، والتي تعطي القيم (4-3-2-1) كما هو موضح في الجدول (05):

جدول (05): يوضح طريقة تصحيح مقياس القدرة على حل المشكلات.

القيم	البدائل
04	تنطبق بدرجة كبيرة
03	تنطبق بدرجة متوسطة
02	تنطبق بدرجة بسيطة
01	لا تنطبق أبداً

أما العبارات الإيجابية والعبارات السلبية فهي موضحة في الجدول (06):

جدول (06) يوضح العبارات الإيجابية والعبارات السلبية لمقياس القدرة على حل المشكلات.

العبارات	الفقرات
العبارات الإيجابية	01-02-03-04-06-07-11-12-15-17-19-20-22-23-25-28-29-33-34-
العبارات السلبية	05-08-09-10-13-14-16-18-21-24-26-27-30-31-32-

بحيث يتم عكس "الأوزان" أو "التقديرات" (1-2-3-4)، كما وتتراوح "الدرجة الكلية" على المقياس من (40-160)، وتتراوح كل درجة فرعية بين (8-32) درجة وتفسر "العلامات" على المقياس كما هو موضح في الجدول (07):

جدول (07): يوضح تفسير الدرجات على مقياس القدرة على حل المشكلات.

الدرجة	تفسير العلامات على المقياس
80 - 40	مؤشر دال على نقص في القدرة على حل المشكلات
80 فما فوق	مؤشر دال على القدرة على حل المشكلات

(فنيش حنان، 2019، ص 202-203).

4- الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة:

4-1- مقياس مركز الضبط:

4-1-1- صدق الأداة:

- **صدق المحكمين:** وللتأكد من صدق ملائمة وتكيف المقياس وللتأكد من صدق الاستبيان وجعله يقيس ما وضع لقياسه وتم ذلك على صدق ملائمة وتكيف المقياس مع البيئة التي يجري عليها الاستبيان. وبناء على ذلك ثم عرض المقياس على الدكتورة المشرفة بن زطة بلدية" وأعطت الإشارة لتوزيع الاستبيان في صورته الأولية (الملحق رقم 07) على مجموعة من أساتذة متخصصين في قسم النفس وعلوم التربية من رتبتين أستاذ التعليم العالي والأستاذة المحاضرين من جامعة محمد بوضياف بالمسيلة وهو (10) عشرة حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم واجمعوا كلهم إنها تقيس بصفاتها لأنها مقياس لا يخضع لتحكيم، وقد أشاروا إلى بعض من الملاحظات وتعديل الأخطاء الإملائية الصادرة في الاستبيان مع حول مناسبة فقرات المقياس ومدى انتمائها، وكذلك وضوح صياغتها اللغوية وفي ضوء تلك الآراء لم يتم استبعاد أي فقرة من الفقرات أو تعديلها، وفي الأخير تم إخراج الصورة النهائية للأداة القياس بجملة من التعديلات بناء على الملاحظات والاقتراحات المقدمة من طرف الأساتذة المحكمين وليتم توزيعه على المبحوثين بصورة النهائية.

- صدق الاتساق الداخلي:

ونعني به معرفة مدى ارتباط كل عبارة مع الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس وتستخدم هذه الوسيلة الإحصائية كمدك داخلي لقياس مدى صلاحيته العبارات ومعرفة ما يقسيه الاختبار أو بمعنى آخر صدق المضمون (سهير إبراهيم، 2004، ص145). ولقد تم التحقق من صدق اتساق الداخلي للمقياس وذلك بتطبيقها علي عينه استطلاعيه بلغت 50 طالبا وطالبة عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للمقياس والنتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (08) يمثل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	,463**0	1,00	13	*7,320	5,00
02	,294*0	5,00	14	6*7,20	5,00
03	,338*0	5,00	15	,338*0	5,00
04	3**7,40	1,00	16	,322*0	5,00
05	,286*0	5,00	17	,483**0	1,00
06	,470**0	1,00	18	*94,20	5,00
07	,300*0	5,00	19	6*6,20	5,00
08	,303*0	5,00	20	,470**0	1,00
09	,303*0	5,00	21	,373**0	1,00
10	*4,300	5,00	22	3**5,30	1,00
11	6*9,20	5,00	23	,294*0	5,00
12	,373**0	1,00	** دالة عند 0,01 * دالة عند 0,05		

من خلال الجدول رقم (08) أعلاه نلاحظ أن جميع فقرات المقياس دالة عند مستوى الدلالة (0,01 و 0,05)، ولقد جاء معامل الارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس محصورة بين أعلى معامل ارتباط للفقرة رقم (17) والذي قدر معامل الارتباط بها ب (0,483)، وأدنى معامل ارتباط للفقرة رقم (19) بمعامل ارتباط قدر ب (0,266)، وهذا ما

الفصل الرابع _____ الدراسة الميدانية وإجراءاتها

يؤكد أن فقرات المقياس تتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي وبالتالي فإن فقرات المقياس تتسم بالتجانس وصدق البناء ويمكن الاعتماد عليه في الدراسة الأساسي

- **الصدق التمييزي:** تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية وعددها (50) طالبا وطالبة، وتستخدم هذه الطريقة في حساب صدق المقياس من خلال قدراته على التمييز بين طرفي المقياس أي بين المجموعتين الدنيا والعليا، وهذه الطريقة تستخدم في حساب الصدق التكويني وصدق المحتوى، حيث قمنا بترتيب درجات العينة تنازليا وأخذت نسبة 27 % من طرفي التوزيع $(13,50 = 100/50 \times 27)$ بالتقريب يساوي 14 فردا) وحساب الفرق باختبار "ت" بين متوسطي المجموعتين كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (09) يوضح صدق التمييزي للمقياس

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	القرار
العليا	14	21,35	1,864	26	14,06	,0000	دالة
الدنيا	14	11,42	1,869				

من خلال الجدول رقم (09) وجدنا أن قيمة (ت) المحسوبة (14,06) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير على أن المقياس قادر على التمييز بين مجموعتين مما يؤكد على المقياس يميز بين الأفراد وهذا ما يطمئن الباحث على تطبيقه في الدراسة الأساسية.

4-2- **الثبات:** وقد تم التحقق من ثبات المقياس بالطرق التالية:

4-2-1- **ثبات بطريقتي ألفا كرومباخ:** استخدم الباحث طريقة من طرق حساب الثبات، وهي طريقة ألفا كرومباخ والنتائج كما هي ممثلة في الجدول التالي:

جدول (10) يوضح معامل الثبات ألفا كرومباخ للمقياس

مقياس مركز الضبط	عدد العبارات	معامل ألفا كرومباخ
	23	0,619

من خلال الجدول يتضح أن معامل الثبات بطريقة ألفا كرومباخ للمقياس ككل قدرت ب (0,619)، وهذا يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات تطمئن الباحث على تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

1-1- الثبات بطريقة التجزئة النصفية: تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية وعددها (50) أفراد لحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبت درجة النصف الأول للمقياس وكذلك درجة النصف الثاني من الدرجات وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون ومعادلة جوتمان مع استبعاد العبارة الوسيطة بين العبارات الزوجية والفردية والنتائج كما هي مبينة في الجدول:

جدول (11) يوضح ثبات طريقة التجزئة النصفية للمقياس

المقياس	العدد	معامل الارتباط	معامل سبيرمان	معامل جوتمان
النصف الأول	11	0,554	0,621	0,623
النصف الثاني	11			

من خلال الجدول قم (11) نلاحظ أن معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بين نصفي المقياس قدر معامل الارتباط ب (0,554) وهذه القيمة قبل تعديل وتصحيح الطول، وبعد تصحيح طول المقياس بطريقة سبيرمان براون، فقد بلغ معامل الثبات (0,621)، أما بطريقة جوتمان فقد بلغ معامل الثبات (0,623) وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات يطمئن الباحث إلى تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

5- الخصائص السيكمترية لمقياس مهارة حل المشكلات:

5-1- الصدق:

- **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس في صورته على مجموعة عدد (09) من أساتذة الجامعة من المتخصصين حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات المقياس ومدى انتماء فقرات المقياس وكذلك مدى وضوح صياغته اللغوية وفي ضوء تلك الآراء لم يتم استبعاد أي فقرة من فقرات المقياس.

الفصل الرابع _____ الدراسة الميدانية وإجراءاتها

- **الصدق التمييزي:** تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية وعددها (50) فراد، وتستخدم هذه الطريقة في حساب صدق المقياس من خلال قدراته على التمييز بين طرفي المقياس أي بين المجموعتين الدنيا والعليا، وهذه الطريقة تستخدم في حساب الصدق التكويني وصدق المحتوى، حيث قمنا بترتيب درجات العينة تنازليا وأخذت نسبة (27 %) من طرفي التوزيع $(100/50 \times 27 = 13,50)$ بالتقريب يساوي (14 أفراد) وحساب الفرق باختبار "ت" بين متوسطي المجموعتين كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (12) يوضح صدق التمييزي للمقياس

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	القرار
العليا	14	103,64	05,70	26	7,97	,0000	دالة
الدنيا	14	71,88	04,06				

من خلال الجدول رقم (12) وجدنا أن قيمة (ت) المحسوبة (7,97) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير على أن المقياس قادر على التمييز بين مجموعتين مما يؤكد على توفر المقياس على الصدق التمييزي وهذا ما يطمئن الباحث على تطبيقه في الدراسة الأساسية.

5-2- الثبات: وقد تم التحقق من ثبات المقياس بالطرق التالية:

- **ثبات بطريقة ألفا كرومباخ:** استخدم الباحث طريقة من طرق حساب الثبات، وذلك لإيجاد معامل ثبات المقياس، وهي طريقة ألفا كرومباخ والنتائج كما هي ممثلة في الجدول التالي:

جدول (13) يوضح ثبات ألفا كرومباخ للمقياس

المقياس	عدد العبارات	معامل ألفا كرومباخ
بعد التوجه العام	08	0,552
بعد المشكلة	07	0,660
بعد البدائل	07	0,654
بعد اتخاذ القرار	07	0,580

الفصل الرابع _____ الدراسة الميدانية وإجراءاتها

0,640	07	بعد التقييم
0,701	36	المقياس ككل

من خلال الجدول رقم (13) يتضح أن معامل الثبات بطريقة ألفا كرومباخ لأبعاد المقياس جاءت محصورة ما بين (0.552 و 0,660)، في حين بلغت قيمة ألفا كرومباخ للمقياس ككل ب (0,701)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات تطمئن الباحث على تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

- **الثبات بطريقة التجزئة النصفية:** تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية وعددها (50) أفراد لحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبت درجة النصف الأول للمقياس وكذلك درجة النصف الثاني من الدرجات وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون ومعادلة جوتمان والنتائج كما هي مبينة في الجدول:

جدول (14) يوضح ثبات طريقة التجزئة النصفية للمقياس

المقياس	العدد	معامل الارتباط	معامل سبيرمان	معامل جوتمان
النصف الأول	18	0,622	0,767	0,758
النصف الثاني	18			

من خلال الجدول رقم (14) نلاحظ أن معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بين نصفي الاستبيان قدر معامل الارتباط ب (0,622) وهذه القيمة قبل تعديل وتصحيح الطول، وبعد تصحيح طول المقياس بطريقة سبيرمان براون، فقد بلغ معامل الثبات (0,767)، أما بطريقة جوتمان فقد بلغ معامل الثبات (0,758) وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات يطمئن الباحث إلى تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

ومما سبق من نتائج لحساب الخصائص السيكومترية لكلا المقياسين فأنهما يتمتعان بخصائص المقاييس الجيدة ويصلحان لتطبيقهما في الدراسة الأساسية.

6- الدراسة الأساسية:

1- منهج الدراسة:

-**المنهج:** هو مجموع الإجراءات المتبعة في دراسة الظاهرة أو مشكلة البحث ويؤكد المهتمون بمنهج البحث أن الباحث ليس حراً في اختياره للمنهج بل طبيعة الظاهرة المراد دراستها هي التي تفرض على الباحث اختبار المنهج الملائم، وتصنيف البحث على أساس الهدف لرئيسي له أما تصنيف المناهج فإنها تتحدد بالطريقة التي يتبعها الباحث لحل مشكلة أو ظاهرة معينة (عبد الباسط محمد حسن، 1977، ص211).

إن أي دراسة علمية لا تخلو من الاعتماد على منهج من أجل القيام بها وفق قواعد وأسس، لذي يعتبر المنهج الطريقة التي يسلكها الباحث في دراسة أي علم من العلوم للوصول إلى القضايا الكلية أي القوانين العلمية أو هو الطريقة التي يبني لها العلم قواعده ويصل إلى حقائقه، وهو الطريق المؤدي إلى الكشف عن حقيقة بواسطة مجموعة من القواعد لتحديد العمليات للوصول إلى نتيجة معلومة.

وفي دراستنا اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي الذي يركز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد من خلال فترة أو فترات زمنية معلومة، وذلك من أجل الحصول على نتائج علمية تم تفسيرها بطريقة موضوعية وبما ينسجم مع المعطيات الفعلية " وعليه فإن المنهج الوصفي يعتمد على وصف وتحليل ظاهرة الدراسة بدقة وموضوعية، كما يهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الظواهر التي تبدو أنها في طريق التطور النمو.

6-1-مجتمع البحث:

ويعرف مجتمع البحث هو المجتمع الذي سيحب منه الباحث عينة من بحثه أو مجموعة من المفردات تشترك في صفات وخصائص محددة ومعينة من قبل الباحث ،انه الكل الذي ترغب في دارسته لكن يتم جمع البيانات من جزء فقط من مفرداته يسمى العينة (العتوم،عدنان يوسف،2004،ص24).

إن أي ظاهرة تربوية أو نفسية تعتمد أساسا على العينة المأخوذة من هذه الظاهرة، إذ لا نستطيع دراسة أي مشكلة دونها، والعينة هي جزء من مجتمع البحث وحجم العينة هو عدد عناصرها، كما تعتبر العينة مجموعة من المشاهدات المأخوذة من مجتمع .
وتتكون العينة البحث من (180) فردا، و تحصلنا على هذه العينة عن طريق المصلحة المتخصصة بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

6-2- عينة البحث وكيفية اختيارها.

العينة ليست مجرد جزء من مجتمع البحث حسب ما اتفق عليه، ولكنها اختيار واع تراعي فيه قواعد واعتبارات علمية معينة لكي تكون نتائجها قابلة للتعميم على المجتمع الأصلي، فالعينة هي جزء من مجتمع الدراسة الذي تؤخذ منه البيانات الميدانية، أيها جزء من الكل، بمعنى آخر هي مجموعة من أفراد المجتمع تكون ممثلة له، لتجري الدراسة. (بلواضح عبد الوهاب، 2019، ص171).

فالعينة إذن :هي جزء من المعين أو نسبة معينة من أفراد المجتمع الأصلي، وبساطة العينة هي مجموعة جزئية في المتغيرات له خصائص العينة في المتغيرات. (بن ناصر فرحات، 2019، ص134).

وتم الاعتماد هذه الدراسة على العينة العشوائية البسيطة باعتبارها تقوم على مبادئ وتهدف قدر الإمكان إلى خدمة الدراسة وذلك حيث احتوت العينة على جميع الطلبة السنة الثالثة ليسانس قسم علم النفس بجامعة محمد بوضياف المسيلة ولقد تكونت العينة البحثية من 180 طالب وطالبة، فتم توزيع 190 استمارة من مقياس مركز الضبط ومقياس على حل مهارة المشكلات وتم الغاء 10 استمارات نظر لعدم ملء لعبارة ولوحظ بها نوعا من العشوائية وعدم المصادقية المبحوثين ليقدر مجموع أفراد العينة 180 طالب وطالبة للأقسام علم النفس وهي التالي : علم النفس العيادي، إرشاد وتوجيه، تنظيم وعمل .

6-3- خصائص العينة:

الفصل الرابع _____ الدراسة الميدانية وإجراءاتها

لقد قامت الباحثة بعرض أهم الخصائص المميزة لعينة الدراسة اعتماداً على الجداول البسيطة وذلك للتعبير بصورة أوضح وأدق عن خصائص عينة الدراسة من حيث الجنس، الإقامة، التخصص، وفيما يلي عرض للأهم هذه الخصائص.

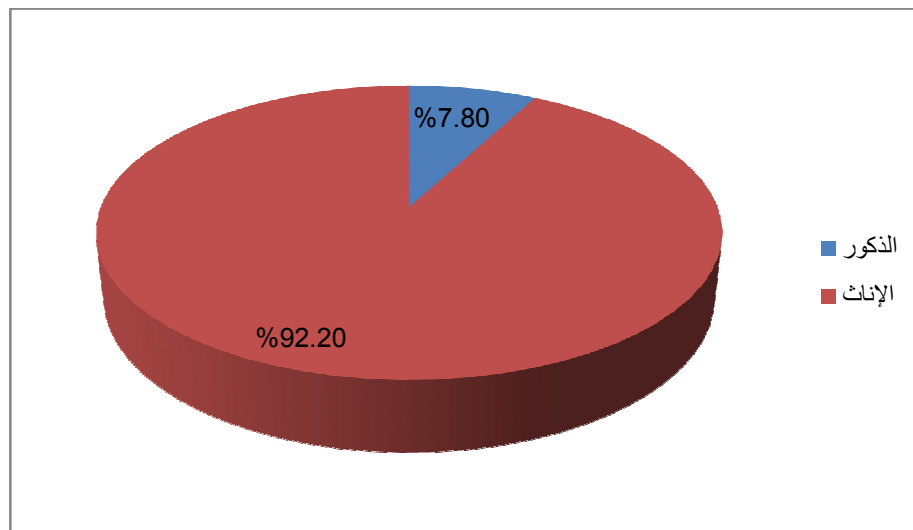
6-2-1- توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس: شملت عينة الدراسة على كل

مستويات الجنس، والنتائج كما هي في الجدول التالي:

جدول رقم (15) يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
الذكور	14	7,80%
الإناث	166	92,20%
المجموع	180	100%

من خلال الجدول رقم (15) نلاحظ أن أغلبية أفراد العينة حسب الجنس من جنس الإناث والبالغ عددهم (166) ونسبة قدرت ب (92,20%) ، ثم فئة جنس الذكور والبالغ عددهم (14) ونسبة مئوية قدرت ب (7,80%)، وعليه فإن أغلب أفراد عينة الدراسة من جنس الإناث وكما هو في الشكل التالي:



شكل رقم (12) يمثل دائرة نسبية لتوزيع أفراد العينة حسب الجنس

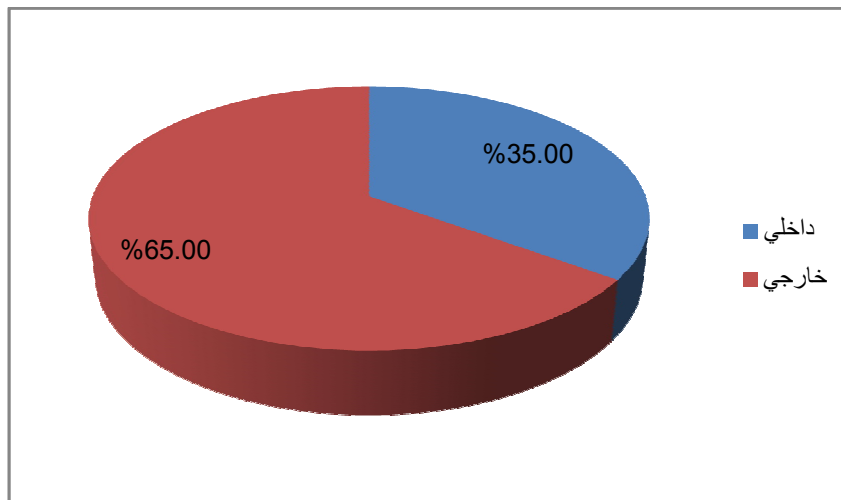
الفصل الرابع _____ الدراسة الميدانية وإجراءاتها

6-2-2- توزيع أفراد العينة حسب الإقامة: شملت عينة الدراسة على كل مستويات الإقامة، والنتائج كما هي في الجدول التالي:

جدول رقم (16) يمثل توزيع أفراد العينة حسب الإقامة

الإقامة	تكرار	النسبة
داخلي	63	35,00%
خارجي	117	65,00%
المجموع	180	100%

من خلال الجدول نلاحظ أن أغلبية أفراد العينة حسب الإقامة من صفة الإقامة الخارجي والبالغ عددهم (117) ونسبة قدرت ب (65,00%)، ثم صفة الإقامة الداخلي والبالغ عددهم (63) ونسبة مئوية قدرت ب (35,00%)، وعليه فإن أغلب أفراد عينة الدراسة من صفة الإقامة الخارجي.



شكل رقم (13) يمثل دائرة نسبية لتوزيع أفراد العينة حسب الإقامة

6-2-3- توزيع أفراد العينة حسب التخصص: شملت عينة الدراسة على كل مستويات التخصص، والنتائج كما هي في الجدول التالي:

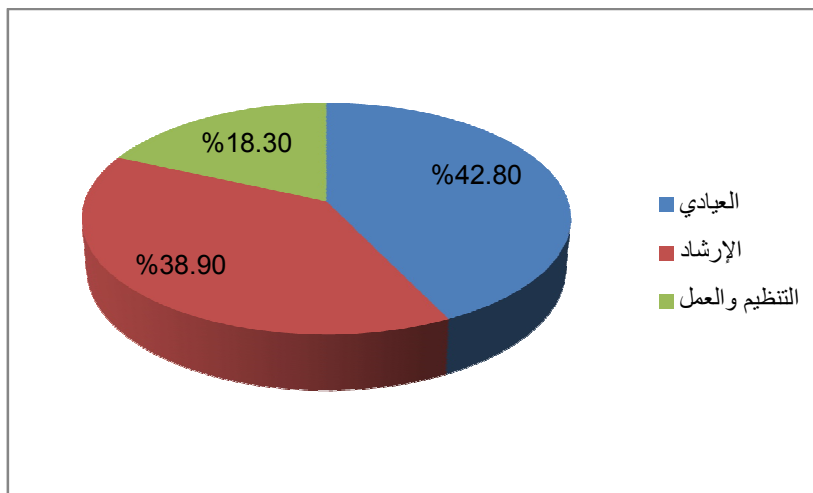
جدول رقم (17) يمثل توزيع أفراد العينة حسب التخصص

التخصص	تكرار	النسبة
العيادي	77	42,80%

الفصل الرابع _____ الدراسة الميدانية وإجراءاتها

الإرشاد	70	%38,90
التنظيم والعمل	25	%18.30
المجموع	180	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (17) أعلاه أن أكبر فئة حسب التخصص من ذوي التخصص العيادي بتكرار (70) فرداً، ونسبة قدرت ب (42,80%)، ثم يليها الفئة التخصص الإرشاد والتوجيه بتكرار (70) ونسبة قدرت ب (38,90%)، في حين بلغ عدد أفراد من الفئة التخصص التنظيم والعمل بـ(25) فرداً ونسبة قدرت ب (18,30%)، وعليه أن أغلب أفراد العينة من فئة تخصص العيادي، و كما هي مبينة في الشكل الآتي:



شكل رقم (14) يمثل دائرة نسبية لتوزيع أفراد العينة حسب التخصص
7- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم الاستعانة في هذه الدراسة بنظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss والذي هو أحد وأهم وأشهر حزم البرامج الجاهزة في مجال المعالجة الإحصائية للبيانات إذ يتمتع هذا البرنامج بالعديد من الخصائص الفريدة التي تميزه عن باقي البرامج المماثلة وأهم هذه الخصائص بساطة الاستخدام وسهولة الفهم، واعتمدت الباحثة في دراستها على الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرار والنسب المئوية لحساب توزيع أفراد العينة.

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

- اختبار t-test لعينتين مستقلتين: لحساب الصدق بالمقارنة الطرفية والاتساق الداخلي
- معامل الثبات: ألفا كرونباخ .
- معامل الثبات: طريقة التجزئة النصفية.
- معامل الارتباط بيرسون: لدراسة العلاقة بين المتغيرين

القائمة الاسمية للأساتذة المحكمين:

الجدول رقم (18): يوضح قائمة الأساتذة المحكمين

الرقم	الاسم واللقب	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة
01	جعلاب نور الدين	أستاذ محاضر -أ-	علوم التربية	المسيلة
02	عواطف مام	أستاذ محاضر -أ-	علوم التربية	المسيلة
03	شرفي حليلة	أستاذ محاضر -أ-	علوم التربية	المسيلة
04	تومي الطيب	أستاذ محاضر -أ-	تربية خاصة	المسيلة
05	فيتحية صاهد	أستاذ محاضر -ب-	علوم التربية	المسيلة
06	كتفي عزوز	أستاذ محاضر -أ-	علوم التربية	المسيلة
07	جلاّب مصباح	أستاذ محاضر -أ-	علم النفس	المسيلة
08	سماعيلي اليامنة	أستاذ محاضر -أ-	علم النفس	المسيلة
09	الصادة الطالبّي	أستاذ مساعد -ب-	علم التربية	المسيلة

خلاصة:

وعليه يمكن القول أن هذا الفصل المنهجي أهم خطوة باعتباره أساس في الدراسة ككل والذي من خلاله مهد لنا طريق العمل وذلك عن طريق الإلمام بموضوعي مركز الضبط ومهارة حل المشكلات ومن تحديد أدوات الدراسة ومجتمع وعينية الدراسة ضف إلى ذلك تم التطرق إلى أهم الأساليب الإحصائية التي تم استعمالها في إطار المعالجة والتحليل والتي سيتم عرض النتائج ومناقشتها بالتنسيق بين ما هو نظري والدارسات السابقة قصد إثبات أو نفي الفرضيات التي وضعت للدراسة.

الفصل الخامس:

عرض النتائج، تحليلها ومناقشتها في ضوء الفرضيات

تمهيد:

أولاً: عرض النتائج وتحليلها

- 1- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة
- 2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى
- 3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية
- 4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

ثانياً: مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات

- 1- مناقشة نتائج الفرضية العامة
- 2- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى
- 3- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية
- 4- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

ثالثاً: توصيات المقترحة

خلاصة

الفصل الخامس — عرض النتائج، تحليلها ومناقشتها في ضوء الفرضيات

تمهيد:

بعد جمع البيانات والمعطيات التي جمعت بواسطة الأدوات العلمية المستخدمة في هذا البحث التي تم تفرغها ومعالجتها بواسطة الأساليب الإحصائية المناسبة ومن خلال هذا الفصل نقوم بعرض تفصيلي للنتائج التي تم التوصل إليها عن طريق عرض وتحليل النتائج المتوصل إليها ومن ثم مناقشتها وتفسيرها في ضوء الدراسات السيكولوجية السابقة التي تناولت موضوع الدراسة للإجابة على تساؤلات الدراسة والتحقق فروضها.

الفصل الخامس — عرض النتائج، تحليلها ومناقشتها في ضوء الفرضيات

أولاً: عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1- اختبار الفرضية العامة: والتي تنص على انه: "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط وحل المشكلات لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة" ولاختبار والتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام معامل الارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين متغيري الدراسة، والنتائج المتحصل عليها كما هي في الجدول التالي:

جدول (19) يوضح العدد وقيمة معامل ارتباط بيرسون ومستوى الدلالة بين متغيري الدراسة.

المتغيرات	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
مركز الضبط	0,018	0,808	غير دالة
حل المشكلات			لا توجد علاقة

من خلال الجدول رقم (19) نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بيرسون المحسوبة بين مركز الضبط و حل المشكلات لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة ، قدرت قيمته بـ (0,018)، عند مستوى الدلالة (0,808)، وهي قيمة اكبر من مستوى الدلالة (0,05)، مما يمكن القول انه: لا توجد علاقة بين مركز الضبط وحل المشكلات لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، أي أن الباحثة متأكد بنسبة 95% من نتائج الدراسة مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 05%. وعليه فان الفرضية العامة للدراسة لم تتحقق.

2- اختبار الفرضية الجزئية الأولى: والتي تنص على انه: "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط الداخلي وحل المشكلات لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة" ولاختبار والتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام معامل

الفصل الخامس — عرض النتائج، تحليلها ومناقشتها في ضوء الفرضيات

الارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين متغيري الدراسة، والنتائج المتحصل عليها كما هي في الجدول التالي:

جدول (20) يوضح العدد وقيمة معامل ارتباط بيرسون ومستوى الدلالة بين متغيري الدراسة.

القرار	مستوى الدلالة	قيمة معامل الارتباط	المتغيرات
غير دالة لا توجد علاقة	0,800	-0,200	مركز الضبط الداخلي
			مهارة حل المشكلات

من خلال الجدول رقم (20) نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بيرسون المحسوبة بين مركز الضبط الداخلي ومهارة حل المشكلات لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، قدرت قيمته بـ $(-0,200)$ ، عند مستوى الدلالة $(0,800)$ ، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة $(0,05)$ ، مما يمكن القول أنه: لا توجد علاقة بين مركز الضبط الداخلي وحل المشكلات لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، أي أن الباحثة متأكد بنسبة 95% من نتائج الدراسة مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%. وعليه فإن الفرضية الجزئية الأولى للدراسة لم تتحقق.

3- اختبار الفرضية الجزئية الثانية: والتي تنص على أنه: "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط الخارجي وحل المشكلات لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة" ولاختبار والتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام معامل الارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين متغيري الدراسة، والنتائج المتحصل عليها كما هي في الجدول التالي:

جدول (21) يوضح العدد وقيمة معامل ارتباط بيرسون ومستوى الدلالة بين متغيري الدراسة.

الفصل الخامس — عرض النتائج، تحليلها ومناقشتها في ضوء الفرضيات

القرار	مستوى الدلالة	قيمة معامل الارتباط	المتغيرات
دالة	0,000	0,364	مركز الضبط الخارجي
توجد علاقة			مهارة حل المشكلات

من خلال الجدول رقم (21) نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بيرسون المحسوبة بين مركز الضبط الخارجي ومهارة حل المشكلات لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، قدرت قيمته بـ (0,364)، عند مستوى الدلالة (0,000)، وهي قيمة اصغر من مستوى الدلالة (0,05)، مما يمكن القول انه: توجد علاقة بين مركز الضبط الخارجي وحل المشكلات لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، أي أن الباحثة متأكد بنسبة 95% من نتائج الدراسة مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (05%). وعليه فان الفرضية الجزئية الثانية للدراسة تحققت.

ثانياً: مناقشة وتفسير فرضيات الدراسة:

1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة: التي نصت على أنه توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط ومهارة حل المشكلات لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، وبعد تحليل نتائج الدراسة توصلت إلى أنه لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط ومهارة حل المشكلات لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

وتعزو الباحثة نتائج الفرضية العامة إلى أن مركز الضبط الذي يعتبر بعداً من أبعاد الشخصية مما يجعله يؤثر في العديد من أنواع السلوك الإنساني، وعلى مدى الاعتقاد من الفرد في استطاعته في التحكم في أموره الشخصية والعامة، وهو ما يسمح له بالاستمرار والتوافق مع البيئة التي يعيش فيها، وهو الأمر الذي يجعله يحل مشاكله دون استعمال أي مهارة كما بينت دراسة رأيت وآخرون (1982) على وجود علاقة ذات دلالة بين موضع الضبط

الفصل الخامس — عرض النتائج، تحليلها ومناقشتها في ضوء الفرضيات

الداخلي والتمكن أو السيطرة على البيئة وإن الداخلين للمؤسسات التي ترعى أفضل من الخارجين في ضبط بيئتهم ثم العمل السريع لتحسين ظروف معيشتهم

كما أن الطلبة الجامعيين يدركون العلاقة بين سلوكهم وما يرتبط به من نتائج جعلهم لا يستخدمون أي مهارة لحل مشكلاتهم، وكذلك إلى المجهودات والمهارات وطبيعة التفكير التي يسعون إليها الطلبة للنجاح والفوز جعلت حياتهم تملأ من المشكلات وهذا ما توصلت إليه دراسة مدور مليكة (2005): انه لا توجد علاقة بين وجهة الضبط وأنماط التفكير لدى طلبة، وكذلك دراسة دوجلاس ويوز (1988) التي بينت أن عامل الجهد هو ابرز محددات نجاح الطلبة وفشلهم الدراسي وأن طلبة ذوي التحصيل الأكاديمي العالي، اظهروا ميلا إلى نجاحهم إلى عوامل الضبط الداخلي، وكان إهمال عامل الجهد ثم عامل القدرة.

كما نجد دراسة براندي وهابدين (1975): والتي أشارت نتائجها إلى وجود فرق بين من نجحوا أو فشلوا، فذكر الناجحون أن نجاحهم يعزى إلى مهاراتهم وجهدهم ودافعيتهم، بينما عزا الذين فشلوا إلى قلة المهارة وقلة الجهد، وضعف الدافعية لديهم، كما توصلت الدراسة إلى وجود فرق بين الطلاب والطالبات فيما يتعلق بالمهارة، فقد عزا الطلاب النجاح إلى مهارة أكثر من الطالبات

كما ترجع نتيجة الدراسة إلى إن مايلقونه الطلبة من مساندة من جميع النواحي وحصولهم على الخدمات التي يحتاجونها فان هذا يحقق لهم مركز ضبط دون استخدام أي مهارة لحل مشكلاتهم، مما تصبح لديهم القدرة على التحكم النفسي وتوجيه انفعالاتهم حسب الموقف وحسب الزمان والمكان، كما انهم الذات لدى الطلبة جعلهم ومعرفة اتجاهاتهم وهدفهم ومدى تقييمهم لذا واتهم ورضاهم عنها وما له دور في تحديد شخصيتهم مما يجعلهم يتمتعون بمركز ضبط يجعلهم يحلون مشاكلهم بأنفسهم.

الفصل الخامس — عرض النتائج، تحليلها ومناقشتها في ضوء الفرضيات

كما تعزو الباحثة نتيجة الدراسة إلى أن مركز الضبط يعتبر جانباً مهماً في حياة الطالب الجامعي والتأقلم مع الوسط الجامعي والقدرة على اتخاذ قراراته سواء بنفسه أو الاعتماد على الآخرين وهو ما يجعل الفرد يحدد وجهة ضبط نفسه والتي ينتمي إليها وهو ما يجعل الطالب الجامعي لا يستخدم ولا يعتمد على أي مهارة في حل مشكلاته وهذا ما تجلّى في دراسة جابر وعلاء الدين الكفافي 1987 التي أظهرت نتائجها إلى أن ذوي الضبط الداخلي كانوا أكثر تقبلاً لذواتهم واكبر ثقة وأكثر قرب من الواقع في تكوين مفهوم الذات من الناحية الأكاديمية وأكثر دافعية للإنجاز وقوة الأنا من أصحاب التوجه أو الضبط الخارجي.

2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى: التي نصت على أنه توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط الداخلي ومهارة حل المشكلات لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، وبعد تحليل نتائج الدراسة توصلت إلى أنه لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط ومهارة حل المشكلات لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

وتعزو الباحثة نتيجة الدراسة إلى أن أصحاب ذوي مركز الضبط الداخلي يعتقدون بأن الأحداث التي تحصل لهم هي تحت السيطرة لذي فهم أكثر قدرة وفعالية على إدراك أنفسهم وفهمها، وأنهم يعتمدون على أنه المقرر لمصيرهم والمتحكم في ذواتهم وقدراتهم ومهاراتهم، وأنه المسؤول المباشر عنها فإذا فشل أو نجح يعتبر نفسه المسؤول، وهو كما جاء في دراسة رأيت وآخرون (1982) إلى وجود علاقة ذات دلالة بين موضع الضبط الداخلي والتمكن أو السيطرة على البيئة، وكما نجدهم دائماً في البحث والاستكشاف للوصول إلى المعلومات واستخدامها بفعالية في الوصول إلى حل المشكلات التي تعترضهم في البيئة، كما أنهم لديهم القدرة على تأجيل الإشباع ومقاومة المحاولات المغرية للتأثير عليهم، ويمتازون بالمودّة والصدقة في علاقاتهم مع الآخرين، كما إنهم يمتازون بالعمل والأداء المهني وإن لديهم المعلومات الشاملة حول العمل الذين يعملون فيه والبيئة المحيطة بهم وإنهم أكثر

الفصل الخامس — عرض النتائج، تحليلها ومناقشتها في ضوء الفرضيات

إشباعاً ورضي عن عملهم، كما أنهم يمتازون بالتحصيل الدراسي المرتفع وأساليبهم في حل المشكلات وأنهم أكثر تفتحاً ومرونة في التفكير وأكثر إبداعاً وأكثر تحملاً للمشاكل وهذا ما بينته دراسة دوجلاس ويوز التي دلت نتائجها على أن طلبة ذوي التحصيل الأكاديمي العالي، اظهروا ميلاً إلى نجاحهم إلى عوامل الضبط الداخلي، وكان إهمال عامل الجهد ثم عامل القدرة، وكذلك يتمتعون بالصحة النفسية والتوافق النفسي وإنهم أكثر احتراماً للذات وأكثر قناعة ورضاً عن الحياة واطمئناناً وهدوءاً والثقة بالنفس وأكثر ثباتاً انفعالياً وقلقاً واكتئاباً وإصابة بالأمراض النفسية وهذا ما اتفق مع دراسة جابر وعلاء الدين الكفافي 1987 التي أظهرت نتائجها إلى أن ذوي الضبط الداخلي كانوا أكثر تقبلاً لذواتهم وأكبر ثقة وأكثر قرب من الواقع في تكوين مفهوم الذات من الناحية الأكاديمية وأكثر دافعية للإنجاز وقوة الأنا.

واختلفت نتائج دراستنا مع دراسة الصمادي (1992): التي بينت إن هناك اثر ذو دلالة لمتغيرين مركز الضبط في القدرة على حل المشكلات، حيث ظهر أن الأفراد ذوي مركز الضبط الداخلي أكثر قدرة على حل المشكلات.

2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية: التي نصت على أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط الخارجي ومهارة حل المشكلات لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، وبعد تحليل نتائج الدراسة توصلت إلى أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط الخارجي ومهارة حل المشكلات لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

وتعزو الباحثة نتيجة الدراسة إلى أن نتيجة ما يلاقونه من التبعية أو المسؤولية وقوع الأحداث على عوامل خارج أنفسهم مثل القدر أو الحظ أو الصدفة، لذا هم أكثر سلبية وعدم المشاركة في الإنتاج وقل تفاعلاً، وتنخفض لديهم درجة الإحساس بالمسؤولية الشخصية وهذا نتيجة أفعالهم الشخصية لدى عادة نجدهم يرجعونها إلى مادون الضبط الشخصي وهذا

الفصل الخامس — عرض النتائج، تحليلها ومناقشتها في ضوء الفرضيات

ما يجعلهم يرتبطون بالاعتمادية وبالتالي الاستخدام مهارة حل المشكلات وهذا ما بينته دراسة شويل (2014) على وجود علاقة دالة موجبة بين التشاؤم ومركز الضبط الخارجي كما ترجع نتيجة الدراسة إلى أن أصحاب الضبط الخارجي لديهم الاستعداد الأكبر للقلق والاكتئاب والاستجابة العصبية للضغوط وهو الأمر الذي يجعلهم يبعثون عن مهارة لحل هذه المشكلات وهذا ما تجلى في دراسة موليني روكاهان (1981) التي بينت وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين (AAT) الاكتئاب العصاب والقلق الحقيقي وبين مركزا لضبط الخارجي، كما أنهم يعتقدون أن الأحداث التي يعيشونها ليست نتيجة سلوكهم وخصوصياتهم الذاتية بل نتيجة الصدفة والقدر والحظ وان الآخرين اقوي منهم وتتعدى قدرة تحكمهم وهذا ما يجعلهم يلجئون إلى البحث عن المهارات لحل مشاكلهم وهذا ما توصلت إليه دراسة رايت وآخرون (1982) إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة بين موضع الضبط الخارجي والتمكن أو السيطرة على البيئة.

كما كذلك نجد أصحاب المركز الضبط الخارجي يحبون التوجيه من الآخرين ويستمدون سعادتهم من رضا الآخرين عن أدائهم وهو ما يسمح لهم بإتباع مهارات لحل مشاكلهم وهو ما بينته دراسة الشافعي (1983) إلى أن أصحاب مركز الضبط الخارجي على أنهم ذوا درجة كبيرة في قدرتهم على حل المشكلات.

ثالثا: توصيات المقترحة

بناء على ضوء ما أسفرت عليها لدارسة من نتائج استطعنا التوصل إلى مجموعة من الاقتراحات التي من شأنها قد تساعد طلبة الجامعة على تعلم المركز ضبط وتعلم مهارة حل المشكلات وعليه توصي الباحثة بعض الاقتراحات التي تراها مناسبة وعليه نوجزها فيمايلي:

- إجراء مزيدا من الدارسات لتطوير الأدوات التي بواسطتها يمكن الكشف عن مستوى مركز الضبط ومهارة حل المشكلات، واستخراج دلالات صدق وثبات عالية وذلك من خلال تطبيقها على عينات كبير من مختلف الجامعات الجزائرية.

- الاهتمام الجدي بمهارة حل المشكلات كمدخل أساسي في حياة الطالب الجامعي بصفة رسمية.

- تصميم وتطوير برامج موجهة من اجل تعزيز الضبط الداخل ومهارة حل المشكلات استنادا بمعطيات واضحة ومتدرجة من المرحلة الثانوي فالجامعي فالحياة المهنية و الحياة الشخصية الاهتمام بالأثر الايجابي في شخصيته وإنتاجيته والعمل على توثيق علاقة الطالب بالمجتمع الخارجي حتى يستطع الطالب حل مشكلاته بناء على غزو مركز الضبط لديه الداخلي.

- الموازنة بين ما تعطيه الجامعة في المقاييس البرمجة لدى طلبة قسم علم النفس وتحصيل المعارف واكتساب الخبرات التي تزيد من المهارات الحياتية على رأسها مهارة حل المشكلات

الفصل الخامس — عرض النتائج، تحليلها ومناقشتها في ضوء الفرضيات

والعادات التي تسير للطالب إشباع حاجاته والتي تساعد على تخطي الصعوبات التي تقف أمام طريقه للوصول إلى أهدافه مستقبلا.

- إثراء معرفة الطالب بنفسه والعالم المحيط به من خلال إكسابه مهارات حل المشكلات وتعزيز معتقدات الطالب نحو الضبط الداخلي لديه وتطوير قدرته على التعامل مع المواقف المختلفة بصورة ايجابية يشعر بالرضا عن ذاته وتوجيهها والتغلب على ما يواجهه من صعاب وعراقيل التي قد تعثره ويستطيع المجابهة معتمدا على نفسه في ذلك.

- تنظيم دورات ومحاضرات وملتقيات علمية من أدارج البحث العلمي وتدريب طلبة قسم علم النفس في دورات تكوينية لتدريبهم على كيفية رعاية النمو النفسي لدى الطلبة وتزويدهم بتطبيقات تربوية.

- تفعيل دور المراكز المعالجة النفسية بشكل خاص والمراكز المعالجة والمساعدة النفسية على الموجودة بالجامعة وتحقيق أعلى مستوى لقدرة الطالب الجامعي على حل المشكلات وتعزيز الضبط الداخلي لدى الطلبة مما يدفعهم إلى بذل مزيدا من الجهود لتحقيق مستويات الصحة النفسية السليمة والشخصية السوية من اجل النجاح والاستغلال في الحياة.

خلاصة:

لقد تم التطرق في هذا الفصل في عرض ومناقشة النتائج إلى تم التوصل إليها في حدود إجراءات البحث وفي ضوء أهدافه ولعد المعالجة الإحصائية أين أسفرت النتائج الدارسة الحالية إلى جملة من النتائج وتم التوصل إلى أن الجزء الأكبر من الفرضيات لم تتحقق وتم رفضها وهي كالتالي:

- **الفرضية العامة:** والتي تنص على أنه: "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط وحل المشكلات لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة" (سنة ثالثة ليسانس) وبالتالي لم تتحقق الفرضية العامة.

- **الفرضية الجزئية الأولى:** والتي تنص على أنه: "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط الداخلي وحل المشكلات لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة" (سنة ثالثة ليسانس) وبالتالي لم تتحقق الفرضية الجزئية الأولى.

- **الفرضية الجزئية الثانية:** والتي تنص على أنه: "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط الخارجي وحل المشكلات لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة" (سنة ثالثة ليسانس) وبالتالي تتحقق الفرضية الجزئية الثانية.

وكنتيجة عامة لهذا الفصل يتضح لنا أن عدم وجود علاقة ارتباطية بين مركز الضبط ومهارة حل المشكلات لدى الطلبة السنة ثالثة ليسانس وقد يكون راجعا إلى عدم توفير البنية الملائمة أو تعرضهم لبعض المشاكل الاجتماعية أو علائقية بين الطلبة وأساتذتهم أو كذلك إلى مستوى ثقافة العلمية لدى الطلبة باعتبارهم أفراد العينية.

الخاتمة

تجلى أهمية الدراسة الحالية حول موضوع مركز الضبط وعلاقته بمهارة حل المشكلات من بين أهم المواضيع التي لاقت حظا وافرا من الاهتمام لما له من تأثير على شخصية الفرد بصفة عامة، إذ اقترن الموضوع بفئة الطالب الجامعي، وما ينتج عنه من تعرضه لمشاكل في حياته الجامعية وتعيق حياته وتؤثر على سلوكياته، ويقع تحت تأثير العجز أو الضعف وعدم مواصلة مسيرة الحياة اثر خلل على مستوى التكيف.

وعليه تم دراسة الموضوع على أهم نخبة في المجتمع والعمل على إعادة بناء وشخصية الطالب الجامعي، كما أن وجد صعوبة بدرجات متفاوتة في إطار البحث عن علاقة مركز الضبط (داخلي-خارجي) ومهارة حل المشكلات لدى طلبة السنة الثالثة قسم علم النفس، أين أتيحت لي الدراسة والبحث بالتقرب أكثر من موضوعي الدراسة اثر تعرضنا لتراث النظري لاسيما مركز الضبط الذي توج بعدة تسميات وعرف عدة مسميات وتعريفات نظرا للاميته العلمية، وأهمية مهارة حل المشكلات التي تحظى هي الأخرى ببالغ الاهتمام والتي ينبقي اكتسابها للطلبة قسم علم النفس لما تعمل علو تزويدهم وتعليمهم وتكسبهم مهارات تسمح لهم في التصدي وتحدي مشاكلهم الدارية والحياتية، بأسلوب متقن ودقيق وأسرع من اجل إكمال مسيرة الحياة.

وكانت نتيجة دارستنا متمثلة في عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة بين مركز لضبط ومهارة حل لمشكلات لدى طلبة السنة الثالثة قسم علم النفس، كما وجدنا أن مركز أن مركز الضبط الخارجي السائد هو المركز الضبط ربما لعدم توفر البيئة المناسبة للطلبة أو هناك مشاكل اجتماعية أو علائقية بين الطلبة وأساتذتهم ف كما لوحظ أن أكثر أفراد العينة أكثر عرضة لمشكلات هم الإناث.



قائمة المصادر والمراجع

قائمة المراجع:

القران الكريم

- (1) ابتسام بنت هادي بن أحمد العفاري، (2011) :العلاقة بين وجهة الضبط والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى عينيات من طالبات جامعة أم القرى، متطلبة تكميل لنيل درجة الماجستير بجامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- (2) ابن المنظور،(1990):لسان العرب،دار المعارف،القاهر،مصر.
- (3) أبو رياش حسين،محمد وقطيط،غسان يوسف(2008):حل المشكلات،ط1 دار وائل للنشر والتوزيع،عمان-الأردن.
- (4) أبو هاشم السيد محمد،(2004):سيكولوجية المهارات، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.
- (5) أسماء خرخاش،(2010):وجهة الضبط المدرك لدى أباء الأطفال المصابين بالصم،رسالة ماجستير في علم النفس الصدمي،إشراف بوعطة شريفة جامعة بوزريعة الجزائر.
- (6) أحمد علي،(2013):الأسلوب المعرفي الاعتماد-الاستغلال عن المجال الإدراكي وعلاقته بمركز الضبط على ضوء متغير الجنس والتخصص والبيئة-مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير،جامعة وهران-الجزائر
- (7) إيلاس محمد على ،(2017):مركز الضبط وعلاقته بتقدير الذات وقلق الامتحان،رسالة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه إشراف يحي بشلاغم،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة أبو بوبكر بلقايد تلمسان-الجزائر.
- (8) بدوي عبد الرحمان، (1977):مناهج البحث العلمي ط3،الكويت وكالة المطبوعات.
- (9) بركات زياد أمين، (2000):مركز الضبط الداخلي-الخارجي وعلاقته باتجاهات المعلمين نحو مهمة التعلم-داسة تحليلية مقارنة بين معلمين المدارس الحكومية ومدارس وكالة ألغوت الدولية،جامعة القدس المفتوحة-مركز الخرطوم.
- (10) بلواضح عبد الوهاب،(2019):الضغوط المهنية لدى الممرضات العاملات بالمناوبة الليلية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي،أطروحة مكملة لنيل شهادة دكتوراه علم النفس.

- 11) بن زاهي منصور بن الزين، نبيلة، (2012): مركز الضبط الداخلي-الخارجي في مجال الدراسي المفهوم وطرق القياس، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد السابع جانفي 2012.
- 12) بن فرحات ناصر، (2019): علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات بمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة.
- 13) أبو ناهية صلاح الدين، (1987): مواضع الضبط وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية الانفعالية والمعرفية رسالة دكتوراه بكلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- 14) بوالليف أمال، (2010): مركز الضبط وعلاقته بالتفوق الدراسي الجامعي مذكرة لنيل شهادة الماجستير جامعة باجي مختار عنابة.
- 15) بوزيد إبراهيم، (2009): علاقة وجهة الضبط باليأس لدى عينة من العائدين إلى الجريمة-رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر -بسكرة الجزائر.
- 16) بوقصارة منصور، (2007-2008): الدافع للإنجاز مركز الضبط، تقدير الذات والانجاز الأكاديمي 8 لذي تلاميذ الثانويات، رسالة دكتوراه دولة، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران.
- 17) بدوي عائشة (2007): مركز الضبط وعلاقته بمهارة التعامل مع الضغوط المهنية- الملتي الدولي حول المعاناة في العمل- مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- 18) جودت احمد سعادة، (2004): تدريس مهارات التفكير، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1 عمان.
- 19) حريز سامي، محمد هشام، (2007): المهارة في إدارة الأزمات وحل المشكلات، الأسس النظرية والتطبيقية ط1، دار البداية عمان -الأردن.
- 20) الحلو محمد وفائي، (2001): سعيد، علم النفس التربوي نظرة معاصرة، ط2، دار المقداد للطباعة، غزة.
- 21) حمدي نزيهة (1998): علاقة كمهارة حل المشكلات بالاكنتاب لدى طلبة الجامعة الأردنية، عمان الأردن.
- 22) الخطيب، محمد جواد محمد، (2003): تعديل السلوك الإنساني، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع- الكويت.

- (23) مكاوي هناء (2015): وجهة الضبط وأثرها على الجانب العقلاني لدى الأستاذ المصاب بارتفاع ضغط الدم، رسالة مقدمة لنيل رسالة ماجستير -الجزائر.
- (24) الدوسوقي محمد أحمد (1988): مركز التحكم وعلاقته بمفهوم الذات لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ومعلمي المرحلة الثانوية، مرحلة جامعة الملك عبد العزيز المملكة العربية السعودية، مركز النشر العلمي.
- (25) الديب على، (1998): التوافق الشخصي والاعتمادى للراشدين مجلة التربية الجديدة، المجلد 03، العدد 1.
- (26) ديفين وهيبه، بن عطية خيرة، (2018): مركز الضبط وعلاقته بالتحكم في إدارة الصف لدى أساتذة التعلم المتوسط، جامعة أحمد دراية -أدار.
- (27) رافع النصر عماد عبد الرحيم الزغلول، (2004): علم النفس المعرفي لطلبة الأولى دار الشروق للنشر والتوزيع.
- (28) راوية عبد الحميد حمام، (2013): فاعلية برنامج الوساطة الطلابية في القدرة على حل المشكلات والتحكم في الغضب لدى الوسطاء في المرحلة الأساسية العليا، رسالة مكمله لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية، تخصص صحة نفسية، الجامعة الإسلامية .
- (29) ربيعه علاونة، (2005): الاتصال والإدراك الاجتماعي -مداخلة مقدمة في إطار ملتقى دولي حول سيكولوجيا الاتصال والعلاقات الإنسانية جامعة ورقلة.
- (30) رشيد اوباجي، (2009): انعكاس طبيعة النشاط الرياض على العدوان وعلاقته بمركز التحكم لدي لاعبي النخبة، دراسة مقارنة (كرة القدم -ملاكمة)، رسالة دكتوراه إشراف سامية لزعر معهد التربية البدنية والرياضية جامعة الجزائر
- (31) ركزة سميرة، (2010): أثر بعض أبعاد النينة المعرفية على عملية حل المشكلات عند الطالب الجامعي، رسالة دكتوراه جامعة الجزائر.
- (32) فاطمة الحربي، (2004): علاقة الخجل بوجهة الضبط والدافع للإنجاز لدى المراهقات من طلبات المرحلتين الأساسى والثانوي بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود -الرياض.

(33) الزيارات فتحي مصطفى، (1998): الأسس لبيولوجية النفسية للنشاط العقلي المعرفي للمعرفة والذاكرة والابتكار - دار النشر للجامعات القاهرة ط1.

(34) زيد الهويدي (2003): الإبداع - ماهيته - اكتشافه - تنمية العين - دار الكتاب الجامعي.

(35) سالم محمد الشافعي فداء (1998): علاقته مركز بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية بنابلس بالصفة الغربية، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة النجاح الفلسطينية بنابلس، فلسطين.

(36) عوض عباس، (1977): الموجز في الصحة النفسية، ط1 دار المعارف - القاهرة.

(37) أحمد اللقاني أحمد على الجمل (2003): معجم مصطلحات التربية المعرفية في المناهج وطرق التدريس القاهرة، عالم الكتب، الطبعة الثالثة.

(38) غريب عبد الفتاح غريب، (2002): الاكتئاب بمركز الضبط لدى عينة مصرية من الراشدين - المجلة المصرية للدراسات (عدد 34).

(39) زوليخة سايح، (2015): علاقة تقدير الذات ووجهة الضبط بالتحصيل الدراسي، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة أبي بكر القايد - تلمسان.

(40) سهير إبراهيم، (2004): مناهج البحث، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة.

(41) عبد قلجة زهران عمر (2015): التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها بمركز الضبط والتحكم لدى الأطفال الأيتام بمعهد الأيتام بغزة - مذكرة ماجستير غير منشورة الجامعة الإسلامية - غزة.

(42) صالح محمد على أبو جادوا، (2000): علم النفس التربوي، ط2 دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع عمان الأردن.

(43) الصباح محمد ربيع إدريس، (1997): مركز التحكم عند الأطفال وعلاقته بالقيم الشخصية عند الوالدين، دراسة ميدانية في مدينة دمشق، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة دمشق.

(44) محمد هاني سعيد (2008): الهناء الشخصي لدى الصم والمكفنين والعادين في ضوء بعض المتغيرات الشخصية أطروحة دكتوراه، جامعة المنيا، مصر.

(45) سويف مصطفى (1996): الاتزان الانفعالي محور من محاور الشخصية، مجلة العربي.

46) العايب المبارك عبد الجليل ،(2000):الانطواء لدى تلاميذ الصف الثامن بمرحلة الأساس وعلاقته بمركز التحكم والتحصيل الدراسي والاتجاهات الوالدية في التنشئة،رسالة دكتوراه جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

47) عبد الباسط محمد حسن،(1977):أصول البحث الاجتماعي،ط6،مكتبة مكتبة وهبة ،مصر .

48) عبد الجواد بكر،(2002):منهج البحث المقارن بحوث ودارسات ، الإسكندرية، دار الوفاء لدينا الطباعة والنشر .

49) عبد الرحمان الخطيب رجاء،(1990):الضبط الداخلي-الخارجي وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية لدى جناح الأحداث،مجلة علم النفس لعدد18،صدر عن الهيئة العامة لكتاب.

50) عبد الرحمان الوافي، (2010):المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في قطاع غزة،الجامعة الإسلامية غزة-عمادة الدراسات العليا،كلية التربية،قسم علم النفس،صحة نفسية.

51) خطار زاهية، (2001):التداخل بين استراتيجيات والتعامل ومركز التحكم بمواجهة ضغط البكالوريا،رسالة ماجستير،إشراف دوقة جامعة،الجامعة.

52) عبد الفتاح موسى فاروق،(1991):اختيار مركز التحكم للأطفال ط4،مصر،مكتبة النهضة المصرية.

53) ربيع محمد شحاتة،(2009):قياس الشخصية ،دار المسيرة، الطبعة الأولى،عمان،المملكة الأردنية الهاشمية.

54) عبد اللطيف محمد خليفة،(2000):الدافعية للإنجاز،دار غريب-القاهرة.

55) وليد رفيق العياصرة،(2013):مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات،ط1دار أسامة للنشر والتوزيع-عمان.

56) عبد الله يوسف أبو سكران،(2009):التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بمركز الضبط الداخلي-الخارجي للمعاقين حركيا في قطاع غزة،إشراف،محمد وفائي علاوي سعيد الحلو محمد وفائي،رسالة مكملة لنيل درجة الماجستير في علم النفس - تخصص صحة نفسية،الجامعة الإسلامية كلية التربية غزة.

- 57) عبد الصادق هاجر، (2015): مركز الضبط الداخلي والحارثي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، مذكرة ماستر غير منشورة، جامعة الشهيد حمه لخضر، الوادي
- 58) عبد المنعم عبد الله، (1996): التوجيه والإرشاد النفسي والاجتماعي والتربوي - الطبعة الأولى، دار منصور للنشر والتوزيع غزة.
- 59) عبد الهادي نبيل أحمد، (2004): نماذج تربوية تعليمية معاصرة، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع عمان-الأردن.
- 60) العتوم عدنان يوسف، (2004): علم النفس المعرفي ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان.
- 61) العدل، عادل محمد محمود عوض وعبد الوهاب صلاح شريف، (2003): القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقليا، مجلة كلية التربية العدد 27- الجزء الثالث.
- 62) عدنان يوسف العتوم، (1998): علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، ط2، دار المسيرة -الأردن.
- 63) علاء الدين كفافي (2009): علم النفس الارتقائي-سيكولوجية الطفولة والمراهقة، ط1 دار الفكر، الأردن.
- 64) علاء الدين كفافي، (1982): مقياس وجهة الضبط، مكتبة الانجلو مصرية-القاهرة.
- 65) على فارس، (2013): مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالقدرة على التفكير الابداعي وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي، جامعة الجزائر.
- 66) فاطمة الزهراء الزروق (2015): علم النفس الصحي (مجالاته، نظرياته والمفاهيم المنبثقة عنه) ديوان المطبوعات الجامعية -الجزائر.
- 67) قاصب بوعلام (2011): وجهة الضبط علاقته بالتوافق الزواجي في ظل بعض المتغيرات، رسالة ماجستير في الإرشاد والصحة النفسية، إشراف بلميه ويكلثوم، جامعة الجزائر
- 68) كليلي بن وتشان عرينيشر (2001): حل المشكلات خطوة-خطوة، ترجمة هناء العسري مكتبة العبيكان الرياض.

- (69) اللولو فتيحة، (2005): المهارات الحياتية المنظمة في محتوى المناهج الفلسطينية للصفين الأول والثاني الأساسى، مؤتمر التربوي لثاني الطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- (70) محالي جحيقة، (2011): علاقة مهارة حل المشكلات بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ التعلم الثانوي، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي، جامعة الجزائر -2، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- (71) محرز نسيم (2019): الاغتراب النفسى وعلاقاته بالاكتئاب لدى المرأة العاملة المتزوجة، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس العيادي، جامعة بالمسلية.
- (72) محمد الصالح حيرولي، (2002): مدخل التدريس بالكفاءات، دار الهدى الجزائر.
- (73) محمد جهاد حمل، (2001): العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال العمليتين التعلم والتعليم، ط1، دار الكتاب الجامعي - الإمارات.
- (74) محمد رضا البغدادي وآخرون، (2005): التعليم التعاوني، الطبعة 1، دار الفكر العربي القاهرة.
- (75) بن خالد محمد، سلميان (2009): مركز الضبط وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت، مجلة الجامعة الإسلامية، محافظة - المفرق. الأردن (مجلة الجامعة الإسلامية - سلسلة الدارسات الإنسانية، المجلد السابع عشر، العدد 02 ص 491 إلى 512، يونيو 2009).
- (76) أمال عبد السميع إباضة (1999): بحوث وقراءات في الصحة النفسية، مكتبة الانجلو مصرية، ط1 القاهرة، مصر.
- (77) محمد عبد المجيد العقاد، (2016): مركز الضبط وعلاقته بإدارة الذات والاحتراف النفسى لدى المرشدين التربويين في محافظات غزة، رسالة مكملة لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسى، كلية التربية جامعة الأقصى ، غزة - فلسطين.
- (78) محمد محروس الشاوي ومحمد السيد عبد الرحمان، (1998): العلاج السلوكي الحديث أسسه وتطبيقاتها، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

- 79) محمد فرحان القضاة، محمد عوض النوترري، (1988): إمكانيات علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن ، بدون طبعة.
- 80) مخلوفي فاطمة، (2009): علاقة أسلوب حل المشكلات في مادة الرياضيات بالإبداع لدى تلاميذ الثالثة متوسط بورقلة، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة قاصدي مرباح بورقلة.
- 81) الحامد محمد معجب ، (1999): دور المؤسسات التربوية غير الرسمية في عملية الضبط الاجتماعي، مركز الأبحاث للجريمة وزارة الداخلية، الرياض.
- 82) معمريه بشير، (2009): مصدر الضبط والصحة النفسية وفق الاتجاه السلوكي المعرفي، المكتبة العصرية، المنصور، مصر طبعة 1.
- 83) معمريه بشير ، (2012): مصدر الضبط والصحة النفسية الجزائر دار الخلدونية للنشر.
- 84) مليكة مدور، (2005): وجهة الضبط وعلاقته بأنماط التفكير «رسالة ماجستير مقدمة لنيل شهادة الماجستير دارسة غير منشورة جامعة باتنة.
- 85) منيرة منصور، (2007): الخجل وعلاقته بوجهة الضبط الداخلي والخارجي لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة، رسالة مكملة لرسالة الماجستير.
- 86) الصمادي/ عبد الله، عبد الغفور، (1992): أثر الجنس والنمط الاداري ومركز الضبط في القدرة على حل المشكلات رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية العلوم التربوية-الجامعة الاردنية-الأردن.
- 87) موسي شهرزاد محمد شهاب ، (2001): القدرة على اتخاذ القرار لدى مديري المدارس المتوسطة في مركز المحافظة تينوي وعلاقتها بمركز الضبط، رسالة دكتوراه دولة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الموصل.
- 88) ناظر عبد القادر، (2017): الضبط الداخلي-الخارجي وعلاقته باتجاهات المعلمي نحو استخدام التعليم الالكتروني ، جامعة وهران 2، أطروحة دكتوراه في علوم في النفس المدرسي.
- 89) نبيل ويزيد شعويل، (2014): التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها بالمركز الضبط وأساليب التعامل مع الضبط النفسي، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية.

- (90) عمر جيعيج، (2016): فاعلية برنامج اثرائي مقترح في الرياضيات وفق نظرية تريز triz في تنمية القدرة على حل المشكلات والذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي، رسالة دكتوراه في علم النفس التربوي، كلية العلوم الاجتماعية قسم علوم التربية، جامعة وهران.
- (91) رميصاء بن عمارة، (2018): نمط السيادة النصفية وعلاقته بالمهارة حل المشكلات لدى ذوي صعوبات الرياضيات
- (92) نرجس زكي، (2007): التعلم بالحاسوب وأثره في تنمية مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ الثانية ثانوي علوم تجريبية، مادة العلوم الطبيعية نموذجاً-ثانوية عبد المجيد بومادة-ورقة.
- (93) غانم محمود محمد، (2004): التفكير عند الأطفال، عمان -الأردن.
- (94) لشهب أسماء ونيس حكيمة، (2014): مداخلة بعنوان مركز الضبط الداخلي وعلاقته بالسلوك الصحي لدى الموظف الجزائري-دراسة ميدانية على عينة من موظفي القطاعي الصحي والتربوي-الملتقى الوطني، حول الصحة العامة والسلوك الصحي في المجتمع الجزائري، جامعة الطارف يومي 12-22 أبريل 2014.
- (95) عزوز أسمهان، (2009): مركز الضبط الصحي وعلاقته باستراتيجية المواجهة لدى مرض القصور الكلي رسالة ماجستير جامعة باتنة -الحاج لخضر
- (96) غنيم محمد، (1985): الشخصية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

المراجع الأجنبية:

1. LUCAS,L.F : the Teaching of Heuristic problem solving strategies in mathematics' education, 1974
2. Meyer,A.,et. al.(2003): Choosing to be Violence Free in Middle School, The student component of the GREAT School and families. Universal program, American Journal of Preventive Medicine, Vol.26(IS), pp.20-28
3. ERTC development team.(1999) Reflection taught. outical thinking. Ed436007. Woslingtom.dc:vsde
4. d'zurilla,jaffee,(2002): Adolescent problem solving versus prod lomsolving and extermclizing dehaouror in adofe.

5. Ratter j(1975).somepradlemsandmiscoebtuomsrelatet the comstruct of internaloesus external aontrolofrunforcment. Journa lofcosuting and cosnuling and clirical psychology.
6. lefcourt,HM(1916).lmtealexmal external comteol of reinforcement Reoieu,psyhot.
7. Comes z.r.(1997) Locus of aontrobo. twpeAbehaourer pattern aspediceteuetorspersonally and induodual .difeferncec.

المواقع الالكترونية:

nir-osra.org 1%D8%A5%D8...:// Http

موقع الالوكة الاجتماعية)

قائمة الملاحق

جامعة محمد بوضياف

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

تخصص إرشاد وتوجيه

استبيان

عزيزي الطالب.....، عزيزتي الطالبة.....

في إطار التحضير مذكرة مكملة للشهادة الماستر إرشاد وتوجيه LMD الموسوم تحت عنوان: مركز الضبط وعلاقاته بمهارة حل المشكلات لدى طلبة علم النفس-دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

نضع بين أيديكم مجموعة من العبارات نرجوا منكم الإجابة عليها بكل صدق بأن نجاح البحث متوقف عن مدى صراحتكم وصدقكم معنا ونعدكم بأن أراكم ستحظى بسرية تامة مع العلم أن هذا الاستبيان هو مقياس لما يعتقد الشخص لذلك هناك إجابة صحيحة والأخرى خاطئة.

وتتكون كل فقرة من عبارتين أشير إليهما بالرمز (أ، ب)، أرجو الإجابة على كل فقرة من الفقرات أن تضع إشارة (X) على الحرف الموجود أمام العبارة التي تختارها.

الرجاء منكم عدم ترك أي عبارة دون إجابة عنها، ونشكركم مسبقا على تعاونكم الجدي معنا.

البيانات الخاصة: ضع علامة (X) أمام العبارة التي تناسبك

- الجنس: ذكر () أنثى: ()
- الإقامة : داخلي خارجي: ()
- التخصص: علم النفس: () إرشاد وتوجيه تنظيم وعمل: ()

استبانه مركز الضبط الداخلي - الخارجي لروتتر 1983

الرقم	الرمز	العبارة	الاختيار
1	أ	يقع الأولاد في مشكلات لان إبتائهم يعاقبونهم كثيرا.	()
	ب	مشكلة غالبية الأولاد في هذه الأيام تساهل أبائهم الزائد معهم.	()
2	أ	يعود الكثير مما يصيب الناس إلى حضنهم السيئ..	()
	ب	يعود سوء الحظ عن الكثير من الناس إلى الأخطاء التي يقعون فيها .	()
3	أ	تقع الحروب لسبب عدم اهتمام الناس الكافي بالسياسة.	()
	ب	ستقع الحروب باستمرار مهما حاول الناس منع حدوثها.	()
4	أ	يحصل الناس في النهاية على الاحترام الذي يستحقونه في هذا العالم .	()
	ب	لسوء الحظ غالب ما تمضي حياة الفرد دون أن يقدر قيمته احد مهما بلغ من جهد.	()
5	أ	أن فكرة عدم عدالة المدرسين تجاه طلابهم لا معنى لها.	()
	ب	غالبية الطلاب لا يدركون مدى تأثير علاماتهم بعوامل الصدفة .	()
6	أ	لا يمكن للمرء أن يكون قائدا فعلا دون توفر الفرص المناسبة.	()
	ب		()
7	أ	مهما تبذل من جهد في كسب ود الآخرين فسيضل هنالك أناس يكرهونك.	()
	ب	الذين لا يستطيعون كسب ود الآخرين لا يفهمون كيفية التعامل معهم	()
8	أ	تلعب الوراثة الدور الرئيسي في تحديد شخصية الفرد.	()
	ب	خبرات الفرد في الحياة التي تحدد ما سيكون عليه شخصيته .	()
9	أ	غالبا ما أجد الأشياء المقدر لها أن تحصل، تحصل فعلا.	()
	ب	اعتماد المرء على القدر في تصريف أموره لا يجدي بالمرّة	()
10	أ	يندر أن يجد الطالب الامتحان غير عادل اذا كان استعدادده لهذا الامتحان تاما	()
	ب	في كثير من الاحيان تكون أسئلة الاختبار عديمة الصلة بالمادة الدراسة مما يجعل الاستعداد لها عديم الجدوى	()
11	أ	يعتمد نجاح على العمل الجاد ولا دخل للحظ ب هالا نادرا.	()
	ب	الحصول على وظيفة جيدة يعتمد بشكل اساسي على وجود الفرد في المكان المناسب .	()
12	أ	يستطيع المواطن العادي ان يؤثر بشكل ما على قرارات الحكومة .	()
	ب	يسيطر على العالم مجموعة من الناس ولا يستطيعون الأشخاص العاديين ان يفعل شيئا ازاء ذلك.	()
13	أ	عندما اقوم بوضع الخطط فأني غالبا ما اكون على يقين بقدرتي على تنفيذها.	()
	ب	ليس من الحكمة أن تخطط للمستقبل البعيد لأن كثيرا من الأشياء يتحكم في الحظ الجيد او الحظ السيئ على أي حال .	()
14	أ	هنالك بعض الناس الذين هم سيئون.	()
	ب	هنالك جانب طيب في كل انسان.	()
15	أ	بالنسبة لي فأن ما اسعى للحصول عليه لا علاقة له بالحظ.	()
	ب	لأبأس في كثير من الأحيان أن يكون قرارنا على أساس -الوجه الذي يظهر عند رمي قطعة نقود في الهواء.	()
16	أ	من يصل إلى مركز الرئاسة هو في غالب ذلك الشخص الذي خدمه الحظ في أن يكون في مكان المناسب قبل غيره.	()
	ب	لكي يقوم الناس بعملهم على الوجه الصحيح لا بد من وجود القدرة لديهم حيث أن دور الحظ في ذلك يكون قويا	()

		أومعدوما .	
17	أ	بالنسبة لما يجري في هذا العالم بأن معظمنا ضحايا لقوى لانستطيع فهمها أو السيطرة عليها.	()
	ب	يمكن للناس بالمشاركة الايجابية والسياسية أن يسيطروا على مايجري في هذا العالم.	()
18	أ	غالبية الناس لا يدركون مدى سيطرة عوامل الصدفة على مجريات حياتهم.	()
	ب	في الحقيقة لا يوجد شيء اسمه الحظ والصدفة .	()
19	أ	على المرء أن يكون لديه الاستعداد الدائم للاعتراف بأخطائه.	()
	ب	من الأفضل عادة أن يتستر الفرد على أخطائه.	()
20	أ	من الأفضل عادة أن يتستر الفرد على أخطائه.	()
	ب	-تكوين صدقات كثيرة يعتمد على كم أنت شخص طيب.	()
21	أ	-الأمور السيئة التي تصيبنا تتساوى على المدى البعيد مع الأمور الحسنة	()
	ب	-سوء حظنا هو سبب لجهلنا وكسلنا وافتقارنا إلى القدرة أو الثلاثة معا.	()
22	أ	-تميز من الجهد نستطيع القضاء على الفساد السياسي.	()
	ب	-يصعب على الناس العاديين أن يكون لهم سيطرة وكافية على الأعمال التي يقوم بها السياسيون وهم في مركز الحكم.	()
23	أ	-لا أستطيع أحيانا أن أفهم كيف يتوصل المدرسون للعلامات التي يعطونها	()
	ب	- هناك ارتباط مباشر بين مايبذل من جهد في الدراسة والعلامات التي يعطونها.	()
24	أ	- القائد الجيد هو الذي يتوقع أن يقرر الناس لأنفسهم مايجب أن يفعلوه.	()
	ب	• - القائد الجيد هو الذي يحدد لكل فرد الأعمال التي يقوم بها.	()
25	أ	- في الكثير من الأحيان أشعر أنني لا أستطيع السيطرة على الأشياء التي تحدث لي.	()
	ب	-يستحيل على أفتنع أن الحظ أو الصدفة يلعبان دورا هاما في حياتي.	()
26	أ	-يعزل بعض الناس عن الآخرين لأنهم لايجاولون كسب صداقتهم.	()
	ب	لافائدة كبيرة ترجي من بذل الجهد أكثر مما يجب في كسب ود الآخرين لأنهم إذا أردوا أن يحبوك فهم يحبونك.	()
27	أ	هناك مبالغة في التأكيد على الرياضة في المدارس الثانوية.	()
	ب	-إن مزاوله الرياضة ضمن فريق تعتبر طريقة ممتازة لبناء الشخصية.	()
28	أ	-إن ما يحدث لي هو ما تفعله يداي.	()
	ب	-أشعر أحيانا أنني لا أستطيع التحكم في الاتجاه الذي تسير فيه حياتي.	()
29	أ	في كثير من الأحيان لا أستطيع أن أفهم لماذا يتصرف السياسيون بالطريقة التي يتصرفون بها.	()
	ب	في المدى البعيد الناس هم المسؤولون عن سوء الحكم على المستوى القومي أو على المستوى المحلي.	()

الملحق: رقم 02 مقياس القدرة على حل المشكلات لدى طلبة علم النفس - جامعة محمد بوضياف

المسيلة

جامعة محمد بوضياف

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

تخصص إرشاد وتوجيه

استبيان

عزيزي الطالب.....، عزيزتي الطالبة.....

في إطار التحضير مذكرة مكلمة للشهادة الماستر إرشاد وتوجيه LMD الموسوم تحت عنوان: مركز الضبط وعلاقاته بمهارة حل المشكلات لدى طلبة علم النفس - دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

نضع بين يديك مجموعة من العبارات المرقمة من (01) إلى (36). نرجو منك قراءة كل عبارة بتمعن، وتحديد درجة انطباقها عليك، وهذا بوضع علامة (X) أمام العبارة التي تراها مناسبة لك.

أرجو منك أن تقرأ التعليمات التالية قبل أن تجيب على العبارات:

تذكر أن المطلوب منك وضع علامة (X) أمام العبارة التي تراها مناسبة بالنسبة لك.

أرجو منك الإجابة على جميع العبارات وعدم ترك أي منها.

البيانات الخاصة: ضع علامة (X) أمام العبارة التي تناسبك :

الجنس: ذكر () أنثى ()

الإقامة: داخلي () خارجي ()

التخصص: علم النفس: () إرشاد وتوجيه () تنظيم وعمل ()

مقياس القدرة على حل المشكلات لنزيه حمدي 1998م

الرقم	العبارة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة بسيطة	لا تنطبق ابدا
01	أنظر إلى المشكلات كشيء طبيعي في حياة الإنسان.				
02	أعمل على جمع المعلومات حول المشكلة التي تواجهني.				
03	أفكر بالجوانب الإيجابية والسلبية لكافة الحلول المقترحة.				
04	أفكر بكافة البدائل التي تصلح لحل المشكلة.				
05	أركز انتباهي على النتائج الفورية للحل وليس على النتائج البعيدة.				
06	أعتقد بأن لدي القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية.				
07	أحاول تحديد المشكلة بشكل واضح.				
08	أجد من الصعب التفكير في حلول متعددة للمشكلة.				
09	أحصر تفكيري بالجوانب للحل الذي أميل إليه.				
10	أختار الحل الأسهل بغض النظر عما يتوقف على ذلك.				
11	أستخدم أسلوبا منظما في مواجهة المشكلات.				
12	عندما أحس بوجود مشكلة فإن أول شيء أفعله هو التعرف على ماهية المشكلة بالضبط.				

				أجد تفكيري منحصرًا في حل واحد للمشكلة.	13
				أحصر تفكيري بالجوانب السلبية للحل الذي أميل إليه.	14
				أجد صعوبة في تنظيم أفكارتي عندما تواجهني مشكلة ما.	15
				أحرص على تقييم الحلول بعد تجربتها في الواقع.	16
				أحرص على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة.	17
				أحاول التنبؤ بما سوف تكون عليه النتائج قبل أن أتبنى حلاً معيناً.	18
				أعيد النظر في الحلول بعد تطبيقها بناءً على مدى نجاحها.	19
				عندما تواجهني مشكلة ما فإنني أنصرف دون تفكير.	20
				أتفحص العناصر المختلفة للموقف المشكل.	21
				أسأل الآخرين عن رأيهم لكي أتعرف على الاحتمالات المختلفة للحل.	22
				أختار الحل الذي يرضي الآخرين بغض النظر عن فاعليته.	23
				عندما يكون حلي للمشكلة غير ناجح فإنني أحاول معرفة سبب ذلك.	24
				أحرص على تأجيل التفكير في أية مشكلة تواجهني.	25
				لدي القدرة على التفكير بحلول جيدة لأية مشكلة.	26
				أصر على تنفيذ الحل الذي توصلت إليه حتى عندما يظهر لي فشله في حل المشكلة.	27
				أجتنب التحدث في الموضوع الذي تواجهني فيه مشكلة.	28
				لا أعرف كيف أصف المشكلة التي أواجهها.	29
				عندما تواجهني مشكلة لا أعرف بالضبط كيف أحدها.	30
				أضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة.	31
				ينتابني شعور باليأس إذا واجهني مشكلة.	32
				عندما تواجهني مشكلة لا أعرف من أين أبدأ حلها.	33
				عندما تواجهني مشكلة فإنني أستخدم في حلها أول فكرة تخطر على بالي.	34
				عندما تواجهني مشكلة فإنني أختار الحل الأكثر احتمالاً للنجاح.	35
				عندما تواجهني فإنني لا أشغل نفسي بتقييم الحلول التي أتوصل إليها.	36

الملحق: رقم 03 : مقياس القدرة على حل المشكلات لدى طلبة علم النفس -جامعة محمد بوضياف المسيلة المقدم إلى لجنة الخبراء بصورة أولية.

جامعة محمد بوضياف
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
تخصص إرشاد وتوجيه

استمارة صدق المحكمين:

اسم المحكم:	
الدرجة العلمية:	
مكان العمل:	
التخصص:	

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة-تحية طيبة وبعد...

في إطار إعداد مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر تخصص إرشاد وتوجيه

والموسوم بـ: مركز الضبط وعلاقاته بمهارة حل المشكلات لدى طلبة علم النفس-دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة

يرجى من سيادتكم الفاضلة إبداء أراكم حول مدى ملائمة المقياس للخاصية، إليكم بعض البيانات الخاصة بها

التعريف الإجرائي: حل المشكلات : مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً المعلومات التي سبق له تعلمها والمهارات التي اكتسبها في التغلب مع موقف

بشكل جيد ومألوف ف السيطرة والوصول إلى حل له(مقدداي، أبو زيتون، ص، 1012، 528).

وتمثل في الدرجة التي يتحصل عليها الطالب على مقياس القدرة على حل المشكلات لحميدي نزيه 1997 بالاعتماد على نموذج هير في حل المشكلات

به 37 عبارة وبأبعاده وبدائله الخمسة:

1-التوجيه العام/-2تعريف المشكلة/3-توليد البدائل/4-إتخاذ القرار/5- التقييم نفسه.

البدائل:تنطبق بدرجة كبيرة/ تنطبق بدرجة متوسطة/ تنطبق بدرجة بسيطة / لا تنطبق ابدا

مقياس القدرة على حل المشكلات لنزيه حمدي 1997م.

الرقم	العبارة	تقيس	لا تقيس	البعد	ملاحظة
01	أنظر إلى المشكلات كشيء طبيعي في حياة الإنسان.				
02	أعمل على جمع المعلومات حول المشكلة التي تواجهني.				
03	أفكر بالجوانب الإيجابية والسلبية لكافة الحلول المقترحة.				
04	أفكر بكافة البدائل التي تصلح لحل المشكلة.				
05	أركز انتباهي على النتائج الفورية للحل وليس على النتائج البعيدة.				
06	أعتقد بأن لدي القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية.				
07	أحاول تحديد المشكلة بشكل واضح.				
08	أجد من الصعب التفكير في حلول متعددة للمشكلة.				
09	أحصر تفكيري بالجوانب للحل الذي أميل إليه.				
10	أختار الحل الأسهل بغض النظر عما يتوقف على ذلك.				
11	أستخدم أسلوباً منظماً في مواجهة المشكلات.				
12	عندما أحس بوجود مشكلة فإن أول شيء أفعله هو التعرف على ماهية المشكلة				

				بالضبط.	
				أجد تفكيري منحصرًا في حل واحد للمشكلة.	13
				أحصر تفكيري بالجوانب السلبية للحل الذي أميل إليه.	14
				أجد صعوبة في تنظيم أفكاري عندما تواجهني مشكلة ما.	15
				أحرص على تقييم الحلول بعد تجربتها في الواقع.	16
				أحرص على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة.	17
				أحاول التنبؤ بما سوف تكون عليه النتائج قبل أن أتبنى حلاً معيناً.	18
				أعيد النظر في الحلول بعد تطبيقها بناءً على مدى نجاحها.	19
				عندما تواجهني مشكلة ما فإنني أنصرف دون تفكير.	20
				أتفحص العناصر المختلفة للموقف المشكل.	21
				أسأل الآخرين عن رأيهم لكي أتعرف على الاحتمالات المختلفة للحل.	22
				أختار الحل الذي يرضي الآخرين بغض النظر عن فاعليته.	23
				عندما يكون حلي للمشكلة غير ناجح فإنني أحاول معرفة سبب ذلك.	24
				أحرص على تأجيل التفكير في أية مشكلة تواجهني.	25
				عندما تواجهني مشكلة لا أعرف بالضبط كيف أحدها.	26
				لدي القدرة على التفكير بحلول جيدة لأية مشكلة.	27
				أصر على تنفيذ الحل الذي توصلت إليه حتى عندما يظهر لي فشله في حل المشكلة.	28
				أجتنب التحدث في الموضوع الذي تواجهني فيه مشكلة.	29
				لا أعرف كيف أصف المشكلة التي أواجهها.	30
				عندما تواجهني مشكلة لا أعرف بالضبط كيف أحدها.	31
				أضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة.	32
				يتتابني شعور باليأس إذا واجهني مشكلة.	33
				عندما تواجهني مشكلة لا أعرف من أين أبدأ حلها.	34
				عندما تواجهني مشكلة فإنني أستخدم في حلها أول فكرة تخطر على بالي.	35
				عندما تواجهني مشكلة فإنني أختار الحل الأكثر احتمالاً للنجاح.	36
				عندما تواجهني فإنني لا أشغل نفسي بتقييم الحلول التي أتوصل إليها.	37

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة



كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم النفس

المرجع: القرار الوزاري رقم: 933 المؤرخ في: 28 جويلية 2016 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها

تصريح شرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز البحث

أنا الممضي أدناه،

السيد(ة): برؤفة أم السعور

الصفة: طالب، أستاذ باحث، باحث دائم: طالبة

الحامل (ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 20437073

والصادرة بتاريخ: 2019. 06. 16

عن دائرة: بلدية تارون

المسجل (ة) بكلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم: علم النفس

والمكلف (ة) بإنجاز أعمال بحث (مذكرة التخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، أطروحة دكتوراه)، عنواها:

مركز الضبط وعلاجه بمهارة حل المشكلات لدى

طلبة قسم علم النفس - دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة

أصرح بشرفي أنني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ:

06 أكتوبر 2020

إمضاء المعني

من رئيس المجلس العلمي
ويعتبر من الموظف المكلف
بمراقبة

