الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة محمد بوضياف – المسيلة –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

الرقم التسلسلي: ...../2020

رقم التسجيل: 125080056

التمرد الأكاديمي وعلاقته بوجهة الضبط لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

دراسة ميدانية بثانوية الشهيد حميدي عيسى – أولاد دراج–المسيلة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر شعبة علوم التربية

تخصص التوجيه والإرشاد التربوي

إعداد الطالب:

➤ محمد مهدي

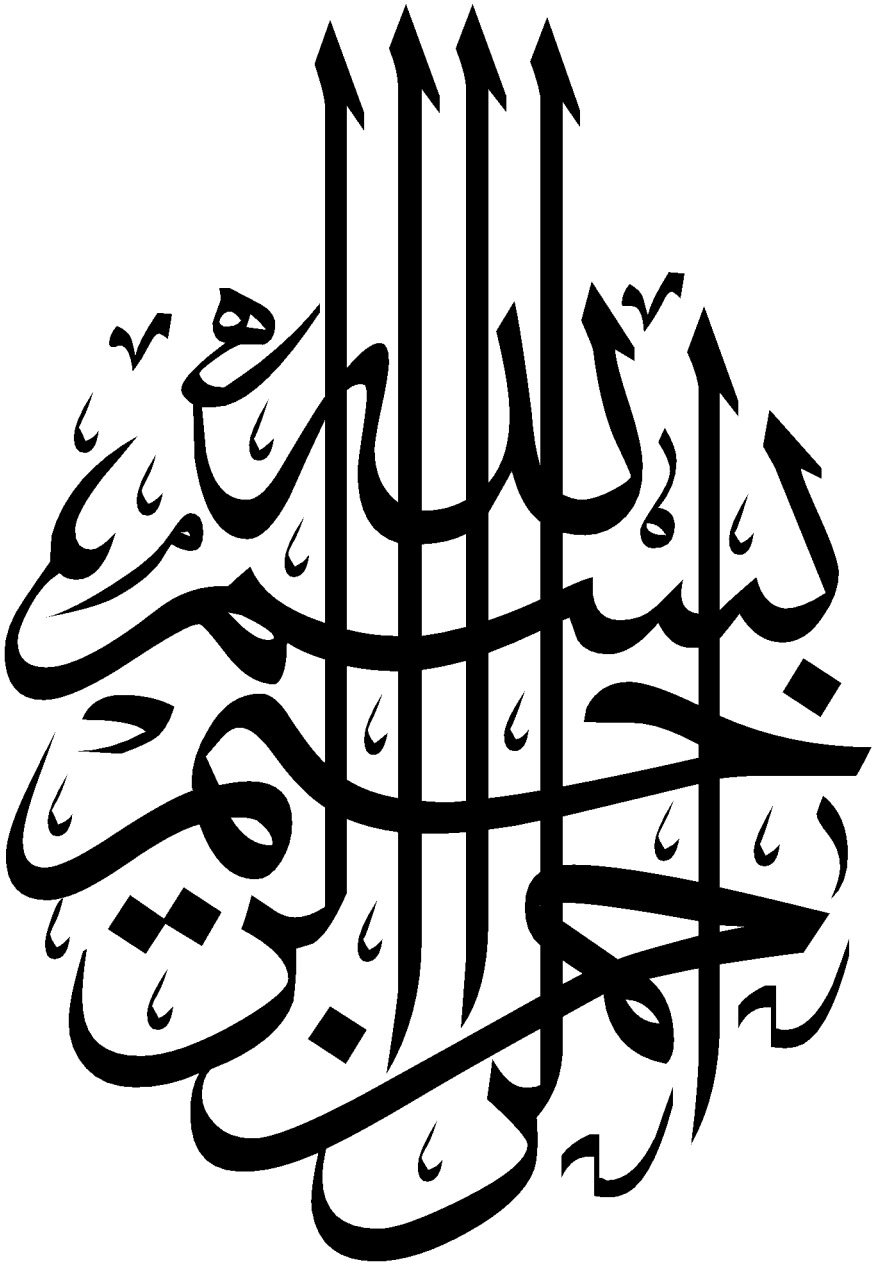
إشراف الدكتور:

➤ أعمر ناصر باي

لجنة المناقشة:

د/ عزوز كتفي	رئيسا
د/ أعمر ناصر باي	مشرفا ومقررا
د/ بركات عبد الحق	مناقشا

الموسم الجامعي: 2020/2019


بسم الله الرحمن الرحيم

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التمرد الأكاديمي ووجهة الضبط لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، دراسة ميدانية بثانوية الشهيد حميدي عيسى، أولاد دراج–المسيلة، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي، والاستعانة بمقياس التمرد الأكاديمي لـ "فضيلة معتوق"، وكذا مقياس وجهة الضبط لـ"نويكي وستريكلاند"، حيث طبقت الدراسة على عينة تكونت من 95 تلميذا .

وبعد جمع البيانات وتحليلها إحصائيا باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss 24، وحساب معامل الارتباط بيرسون لدراسة العلاقة، واختبار t لعينتين مستقلتين، واختبار كا^2 لدلالة الفروق، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- ✓ لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التمرد الأكاديمي ووجهة الضبط لدى عينة الدراسة .
- ✓ مستوى التمرد الأكاديمي لدى أفراد العينة مستوى منخفض .
- ✓ وجهة الضبط الغالبة لدى أفراد العينة هيس وجهة الضبط الداخلي .

Abstract

Aimed the current study To know the relationship between the academic rebellion and the locus of control of students of the third year of secondary school, a field study at the high school of the martyr Hamidi Issa, where the researcher used the descriptive approach, and the use of the scale of the academic rebellion for "Fadila Matouq" , as well as scale the locus of control for "Nowicki & Strickland", where the study was applied to a sample of 95 pupils from the third year of secondary school in Hamidi Issa High School of Ouled-Darredj.

After collecting data and analyzing it statistically using the Spss 24 program, the Pearson correlation coefficient was calculated to study the relationship, t-test for two independent samples, and the chi-square test for differences; the results of the study were based on:

- ✓ There is no statistically significant relationship between the academic rebellion and the Locus of control of the study sample.
- ✓ The level of academic rebellion among the sample members is low.
- ✓ The predominant control point of the sample is the internal control point.

شكر وعرفان

الحمد لله تعالى الذي مهد طريقي لإنجاز هذا البحث...

لا تسعني في هذا المقام الكلمات لأعبر عن خالص شكري وتقديري

إلى أستاذي الفاضل أعمر ناصر باي الذي قدم لي كل الدعم والجهد العلمي، وكان الناصح لي طيلة فترة إنجاز هذا البحث، وكان لإشرافه على هذا العمل الدور الكبير في وصوله إلى أفضل صورة ممكنة.

شكري وتقديري أيضا إلى كل من نهلت من فيض علمهم ... أساتذتي الأفاضل، وأخص بالذكر الدكتور بعلي مصطفى.

والى كل من ساهم سواء من قريب أو بعيد في دعم هذا العمل.

إهداء

إلى من بكت حين أخبرتها بنجاحي في البكالوريا

واحتضنتني

فحمدت الله أنها دموع فرح

أمي رحمة الله عليها

إلى والدي الكريم الذي تعب كثيرا من أجل تربيتي.

إلى كل افراد عائلتي سندي الدائم في الحياة.

إلى بنات أخي: نوميديا، ريم، بثينة، وبنت أختي ميس.

إلى أبناء أخي: إسحاق وفاروق.

إلى إخواني: أسامة، لعموري، شرف وكريم.

إلى من قيل فيهم: "قلي من تصاحب أقل لك من أنت "

فكانوا هويتي

إخواني وأصدقاء طفولتي وشبابي "الطيور" (سيف، وليد،

يزيد، سمير، ياسين، صهيب، صلاح، مصطفى والبقية).

فهرس المحتويات

ملخص الدراسة .....

شكر وعرفان .....

الإهداء .....

فهرس المحتويات .....

فهرس الجداول.....

فهرس الأشكال .....

قائمة الملاحق .....

مقدمة ..... أ

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1. الإشكالية 15
2. فرضيات الدراسة 20
3. أهمية الدراسة 20
4. أهداف الدراسة 20
5. مفاهيم الدراسة 20
6. الدراسات السابقة 21

الفصل الثاني: مفهوم التمرد الأكاديمي

تمهيد 31

1. تعريف التمرد 32
2. تعريف التمرد الأكاديمي 33
3. أسباب التمرد الأكاديمي..... 33
4. مظاهر التمرد الأكاديمي..... 35
5. سمات الشخصية المتمردة 37
6. النظريات المفسرة للتمرد 37

خلاصة 40

الفصل الثالث: مفهوم وجهة الضبط

تمهيد 42
1. الخلفية النظرية لوجهة الضبط 43
2. تعريف وجهة الضبط 44
3. أبعاد وجهة الضبط 46
4. خصائص الضبط الداخلي والخارجي 47
5. النظريات المفسرة لوجهة الضبط 48
خلاصة 52

الفصل الرابع: مفهوم التعليم الثانوي

تمهيد 54
1. تعريف التعليم الثانوي 54
2. التعليم الثانوي في الجزائر 55
3. أهمية التعليم الثانوي 57
4. أهداف التعليم الثانوي 58
5. مشكلات التعليم الثانوي 59
6. خصائص تلاميذ المرحلة الثانوية..... 60
خلاصة 61

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد 63
1. الدراسة الاستطلاعية 63
2. الدراسة الأساسية 64
أ. منهج الدراسة 64
ب. مجتمع الدراسة 64
ج. عينة الدراسة 64
د. حدود الدراسة 65
هـ. أدوات الدراسة 65
و. الأساليب الإحصائية 73

خلاصة 73

الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج

تمهيد 75

1. عرض النتائج ومناقشتها 75

2. خلاصة عامة 81

3. المقترحات 82

قائمة المصادر المراجع 83

الملاحق 87

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	خصائص الضبط الداخلي الخارجي	48
02	توزيع العينة الاستطلاعية	63
03	توزيع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي حسب التخصص والجنس	64
04	توزيع عينة الدراسة حسب التخصص والجنس	65
05	أبعاد مقياس التمرد الأكاديمي وأرقام عباراته	66
06	نتائج حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس التمرد الأكاديمي	67
07	نتائج حساب صدق المقارنة الطرفية لمقياس التمرد الأكاديمي	68
08	معامل ألفا كرونباخ لمقياس التمرد الأكاديمي	69
09	نتائج حساب التجزئة النصفية لمقياس التمرد الأكاديمي	69
10	نتائج حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس وجهة الضبط	71
11	نتائج حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس وجهة الضبط	72
12	نتائج مقياس التمرد الأكاديمي	75
13	نتائج مقياس التمرد الأكاديمي حسب متغير الجنس والتخصص	75
14	نتائج مقياس وجهة الضبط	76
15	نتائج مقياس وجهة الضبط حسب متغير الجنس والتخصص	77

16	العلاقة بين التمرد الأكاديمي ووجهة الضبط (داخلي خارجي)	79

فهرس الرسوم و الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	أسباب التمرد	34
02	اتجاهات التمرد	36
03	نظرية التعلم الاجتماعي	44
04	مخطط الإسناد لهايدر Heider	49
05	هيكلة التعليم الثانوي في الجزائر	57
06	نتائج اختبار وجهة الضبط	77

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	الترخيص بإجراء الدراسة الميدانية	88
02	وثيقة خاصة بالالتزام بالنزاهة العلمية	89
03	استبيان الدراسة	90
04	نتائج الدراسة	94

مقدمة:

يعتبر التعليم الثانوي حلقة مهمة في سلسلة المراحل التعليمية، لكونه يحتل داخل المنظومة التربوية موقعا وسطا بين التعليم المتوسط والتعليم الجامعي (في السلم التعليمي)، مما جعله يمثل مرحلة متميزة وهامة من مراحل نمو المتعلمين، وهي مرحلة المراهقة، لذلك تقع عليه تبعات أساسية، فهو مطالب بالوفاء لحاجات المتعلمين في أخصب فترة من مراحل حياتهم، وفي نفس الوقت مطالب بالوفاء بإحتياجات المجتمع، فهو يقوم بدور تربوي وثقافي واجتماعي متوازن.

ومشكلة التمرد في مرحلة التعليم الثانوي من المشكلات النفسية والسلوكية، التي تلاحظ بشكل واضح، ويعود ذلك لما تتصف به هذه المرحلة التي تصاحب مرحلة المراهقة من تغييرات فسيولوجية ونفسية وانفعالية تؤثر في سلوك المراهق، فالكثير من التلاميذ يميلون إلى إعلان سخطهم على ما يتعرضون له من أوامر ومطالب وضغوطات مختلفة، ولهذا يلجؤون إلى ممارسة سلوكيات تميل إلى الثورة والتمرد والعدوانية، ويتجه التلميذ المتمرد بأفعاله وأقواله إلى الاعتراض وعدم الانصياع إلى القوانين والواجبات والى إثارة المشكلات.

حيث تبدأ هذه الظاهرة في أحضان الأسرة، وذلك برفض أوامر الوالدين، أو تقاليد الأسرة السليمة، وعدم التقيد بها عن تحد وإصرار، ثم التمرد على الحياة المدرسية، فالمتمدرس يعبر عن تمرده داخل أسوار المؤسسة التربوية عن طريق تحدي النظام التربوي، ومخالفة أنظمة وقوانين المؤسسة، وعدم الانصياع لتعليمات الأساتذة وإهمال نصائحهم، وإهمال الواجبات المدرسية، وكثرة الغياب، وقلة الانضباط، وكل هذا يعد نوعا من التمرد الأكاديمي.

ويشير" دونيل وآخرون Donnel &al ,2001" بأن الأشخاص يقاومون محاولات تقييد تفكيرهم أو تصرفاتهم، وأن كل فرد لديه اعتقاد بأنه يملك قدرا من الحرية المعرفية والسلوكية، وأن هذه الحرية إذا هددت فإنهم سيسلكون سلوكا مقاوما وتمرديا، وذلك في محاولة منهم لاستعادة حريتهم المفقودة. (نبار، 2018، ص920)

ويعتبر مصطلح وجهة الضبط من بين أهم المتغيرات التي تفسر السلوك الإنساني وتتنبأ

به، حيث يكتسب أهمية بالغة في دراسة التوافق النفسي والشخصي للإنسان، وفي بناء وتكوين شخصيته، وفي تحديد وتقييم سلوكه، حيث يجد الفرد نفسه في وسط ومحيط مضطرا فيه لإتباع أنماط سلوكية معينة، سواء رضي عنها أم لم يرضى. (بواللیف، 2010، ص12)

ويختلف اعتقاد الأفراد من حيث إدراكهم وتفسيرهم للقوى المسيرة للأحداث، فهناك من يعتمد على ذاته كمرجع في تفسير أسباب سلوكه، وهناك من يعتمد على الشروط الخارجية، فإذا ما أرجع نتائج أفعاله إلى ذاته يعتبر ذا وجهة ضبط داخلية، أما إذا ما أرجعها إلى الآخرين أو للقدر والصدفة، فإنه يعتبر ذا وجهة ضبط خارجية.

ويعرف روتر Rotter وجهة الضبط بأنها :" الطريقة التي يدرك بها الفرد التدعيمات التي تحدث له في حياته سواء الايجابية منها أو السلبية، فبعض الأفراد يرون أن هذه التدعيمات ترتبط بشكل مباشر بسلوكهم وقدراتهم، ولهذا فهم يتحملون المسؤولية بصورة أكبر، وعلى استعداد لتحمل تبعات سلوكهم، ويصنفون ضمن فئة الضبط الداخلي، في حين نجد أن البعض لا يجدون علاقة بين التدعيمات التي يحصلون عليها السلوكات التي يصدرونها، وهو ما يؤدي إلى انخفاض درجة المسؤولية عنهم، لعدم إدراكهم للعلاقة بين سلوكهم وما يترتب عنه من نتائج، وذلك لإيمانهم بتدخل القوى الخارجية، لذلك فهم يصنفون لفئة الضبط الخارجي." (سايح، 2015، ص14)

وفي هذا الإطار جاءت هذه الدراسة لتبحث في العلاقة بين التمرد الأكاديمي من جهة، ووجهة الضبط من جهة أخرى.

وشملت هذه الدراسة جانبين : نظري وميداني، حيث اشتمل الجانب النظري على أربعة فصول، يمثل الأول الإطار العام للدراسة، طرحت فيه الإشكالية وصيغت فيه الفرضيات وبينت أهمية وأهداف الدراسة وضبطت مصطلحاتها، علاوة على الدراسات السابقة، بينما تعرض الفصل الثاني للتمرد الأكاديمي من حيث تعريفه، وأسبابه ومظاهره، والسمات التي تميز الشخصية المتمردة، وفي الأخير عرضت مجموعة من النظريات المفسرة للتمرد، كنظرية "ستانلي هال Stanley hall"، و نظرية التمرد الأكاديمي لـ "بريم Brehm"، وسيكولوجية العدوان،

كتفسير للتمرد، و نظرية الحرمان النسبي لـ "تيد جار Ted Gur"، وأخيرا تفسير "ايركسون Erikson " لهذا السلوك .

أما الفصل الثالث فقد عالج موضوع وجهة الضبط، وفيه تم التطرق إلى الخلفية النظرية لوجهة الضبط، مفهوم وجهة الضبط، أبعاد وجهة الضبط (ضبط داخلي، ضبط الخارجي)، مع ذكر خصائص وسمات كل من ذوي الضبط الداخلي، وذوي الضبط الخارجي، وأخيرًا عرضت بعض النظريات التي تفسر وجهة الضبط، ومن بين هذه النظريات: نظرية "هايدر Heider" (1958) ونظرية "كيلي Kelly "(1967)، ونظرية "واينر Weiner" (1974).

فيما تطرق الفصل الرابع من الجانب النظري الى مفهوم التعليم الثانوي، تطور التعليم الثانوي في الجزائر والهيكليات التي مر عليها منذ الاستقلال إلى الآن، كذلك تطرق فيه الباحث الى أهمية التعليم الثانوي وأهدافه، وأهم مشكلات التعليم الثانوي، وفي الأخير الخصائص المميزة لتلاميذ المرحلة الثانوية.

في حين تضمن الجانب الميداني فصلين هما :(الفصل الخامس والسادس)، تناولنا في الفصل الرابع الإطار المنهجي للدراسة، أما الفصل الخامس فقد تم فيه عرض وتحليل البيانات، ومناقشة الفرضيات في ضوء ما تم عرضه في الجانب النظري، بالإضافة إلى خلاصة البحث واقتراحاته.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1. الإشكالية.
2. الفرضيات.
3. أهمية الدراسة.
4. أهداف الدراسة.
5. مفاهيم الدراسة.
6. الدراسات السابقة.

1. الإشكالية:

تعتبر مرحلة التعليم الثانوي من المراحل التعليمية المهمة في حياة التلميذ، حيث يقطف فيها ثمرة جهده الذي بذله طيلة المرحلة الابتدائية والمتوسطة، كما أنها أول خطوة يخطوها نحو المستقبل الذي يسعى لتحقيقه، ومن المعروف أن هذه المرحلة تصحبها فترة صعبة، ألا وهي مرحلة المراهقة التي تعد من أهم الفترات في حياة الفرد، بالإضافة الى كونها فترة انتقالية قلقة وحرجة، إذ ينتقل فيها التلميذ من الطفولة نحو الرشد.

وقد أشارت مجاهد (2006) إلى أن هذه المرحلة بمثابة تحول صعب، وهي ميلاد جديد مصحوب بالعديد من صعوبات التكيف، ففيها يؤكد الجنس تحكمه وتسلطه في العديد من المجالات، وفيها تظهر مشاعر الرفض تجاه السلطة والبحث عن هوية سلبية مضادة للهوية التي خططها له الوالدان. (الشاعر، 2014، ص 2)

وقد يكون للثانوية تأثيرا موجبا أو سالبا على شخصية التلميذ المراهق، حيث يتوقف ذلك على عدة عوامل منها ظروف التمدرس وشخصية الأستاذ، وكذلك قد يكون الخوف من الرسوب خاصة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. (مدخلي، 2007، كثرة مشاكل طلاب الثانوية كيف نحد منها؟)

حيث يواجه تلميذ السنة الثالثة ثانوي مواقف تعليمية معينة، تتطلب المزيد من الجهد وتحمل المسؤوليات الدراسية، باعتباره مقبل على امتحان مصيري مثل شهادة البكالوريا، ولأول مرة قد يتولد لديه ضغط نفسي يؤثر على سلوكه الدراسي، لاسيما وأن هذا يتوافق مع مرحلة عمرية خاصة في حياة الأفراد، وهي مرحلة المراهقة.

حيث تعتبر حياة المراهق النفسية جد معقدة، وذلك لاحتوائها على عدة متغيرات في النمو، وعوامل كثيرا ما يصاحبها القلق والحيرة، والضغوطات النفسية المختلفة التي مهما كان مصدرها لها آثار مختلفة لاسيما على المراهق المتمدرس. (حركات ،2012، ص 10)

والمتأمل لواقع تلاميذ المرحلة الثانوية يجد لديهم العديد من التصرفات والسلوكيات التي توقعهم في الكثير من المشاكل، من بينها التمرد على أنظمة المؤسسة التربوية، والهروب منها

والعبث بممتلكاتها، والاعتداء على الآخرين، والغش في الاختبارات، واظهار السلوك العدواني والعناد امام الاساتذة وعدم احترامهم، وهو ما ينم عن شخصية متمردة.

فالشخصية المتمردة كما يشير حامد زهران (1987، ص 289) ذات سمات واضحة تتمثل في: الثورة ضد الأسرة والمدرسة والسلطة عموما، والانحرافات الجنسية، والعدوان على الأخوة والزملاء، والعناد بقصد الانتقام، وتحطيم الأشياء، والإسراف الشديد في الإنفاق، والتعلق الزائد بروايات المغامرات، والشعور بعدم التقدير، والتأخر الدراسي.

وتعد مشكلة التمرد من المشكلات النفسية والسلوكية، والتي تلاحظ في المؤسسات التربوية، فالكثير من التلاميذ يميلون إلى إعلان سخطهم على ما يتعرضون له من أوامر ومطالب وضغوطات مختلفة، ولهذا يلجؤون إلى ممارسة سلوكيات تميل إلى الثورة والتمرد والعدوانية ، ويتجه التلميذ المتمرد بأفعاله وأقواله إلى الاعتراض وعدم الانصياع إلى القوانين و الواجبات والى إثارة المشكلات، وهذا ما أكده العيسوي (1990) في أن انتشار ظاهرة التمرد والعنف أكثر ما تكون عند الشباب وتوجه نحو مراكز السلطة بالنسبة إليهم سواء في البيت أو المؤسسة التربوية، ويميل الشباب في الغالب إلى ممارسة سلوك التمرد والعنف لإثبات ذاته ولا سيما عندما يتعرض للإهانة والنقد والتجريح فهو يصاب بما يسمى بحمى الاندفاع والتسرع لذلك فهو لا يراعي الضوابط الاجتماعية في سلوكه .(نبار، 2018، ص 920)

تبدأ هذه الظاهرة في أحضان الأسرة، وذلك برفض أوامر الوالدين، أو تقاليد الأسرة السليمة، وعدم التقيد بها عن تحد وإصرار، ثم تنتقل إلى تمرد أكاديمي، حيث تصبح علاقة التلاميذ مع مدارسهم مشوبة بكثير من الشوائب، ومليئة بالمشاكل، ومن بين ما يعانيه الميدان التربوي حاليا من تمرد التلاميذ على الأنظمة التربوية والقوانين المدرسية، مثل إصرار بعضهم على إدخال الممنوعات داخل الحرم المدرسي كالهواتف المحمولة، وعلب السجائر والسكاكين ، إضافة إلى تكرار غياب التلاميذ وهروبهم ومشاجراتهم مع زملائهم وأساتذتهم، حيث لوحظ هذا السلوك في الآونة الأخيرة بصورة واضحة في بعض الثانويات خصوصا عند تلاميذ الأقسام النهائية (أي التلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا)، حيث أنهم يقومون بعملية

التسجيل في البكالوريا، ومن ثم يبدؤون بالغياب أو الحضور لبعض الحصص دون الأخرى ضاربين القانون الداخلي للمؤسسة عرض الحائط (صحراوي، 2018،ص 5)

وقد يأتي المراهقون بأفعال منافية لمعايير الآداب تعبيرا عن تمردهم فيعصون الأوامر ويرفضون الاستماع للنصح والى التخريب، كما أكدت بعض الدراسات أن الذكور أكثر تمردا من الإناث، كدراسة إيدني (Edney ,1976) ودراسة سوارت(Swart ,1978) .

وقد يكون التمرد موجه نحو المسؤولين في المؤسسة التعليمية في المدرسة بسبب القيود التي تفرضها، والتي تحول بين المراهق وبين تطلعه إلى التحرر، وقد تكون ثورة المراهق على شكل اندفاع في الكلام ليعرض آراءه، كما قد يكون التأخر الدراسي للمراهق أو الإهمال في انجاز الواجبات المدرسية وإهمال لنصائح وتعليمات الأستاذ والمناهج والنظم والقوانين وعدم الانتظام في الدراسة ومقاطعة الأستاذ أثناء الشرح، واستعمال الألفاظ غير مرغوبة نوعا من التعبير عن هذا التمرد. (السباب ،2011، ص 196)

وفي الوقت نفسه قد يشتبك المراهق أو التلميذ مع زملائه، وقد يكون سبب الشجار عادة بسيط ولكن الرد قاسيا وعنيفا يستعمل فيه الصياح والتهديد والشتائم لإثبات مكانته.

وفي هذا السياق أثيرت تساؤلات عديدة عن أسباب التمرد هل هي أسباب كامنة في البنية الفسيو–سيكولوجية لشخصية المراهق (ضبط داخلي)، أم أنها كامنة في بنية المجتمع (أسرة، مدرسة.) الذي تولى تشكيل هذه البنية (ضبط خارجي).

ويتحدد مفهوم وجهة الضبط من خلال نظرية التعلم الاجتماعي التي بلورها كل من ألبرت باندورا (A. Bandura) و جوليان روتر (J. Rotter) التي تفسر سلوكات الأفراد اتجاه المواقف المختلفة، بناءا على عمليات التعلم السلوكية التي تحدث في أوساط اجتماعية وتأثير كل من العمليات المعرفية والأفعال، وتبعا لنظرية التعلم الاجتماعي بتحديد سلوك الإنسان بأهداف، فالسلوك يتصف دائما بالاتجاهية فالفرد يستجيب بالسلوك الذي يعلم أنه سوف يؤدي إلى درجة الإشباع في موقف معين، وبالتدرج تنشأ لدى الفرد مجموعة من الدوافع أو الحاجات المتمايزة. (حليتيم ،2017، ص6)

كما يعتبر موضوع وجهة الضبط (الداخلية – الخارجية) أحد أبرز المواضيع التي نالت اهتمام العلماء أو رجال التربية، باعتباره متغيرا سيكولوجيا يساعد على فهم السلوك والتنبؤ به، كما له دور كبير في حياة الفرد، الذي يتفاعل مع وسطه الاجتماعي من خلال أنماط سلوكية معينة ينتهجها في المواقف المختلفة التي تعترضه في حياته، ويختلف اعتقاد الأفراد من حيث إدراكهم وتفسيرهم للقوى المسيرة للأحداث فهناك من يعتمد على ذاته كمرجع في تفسير أسباب سلوكه وهناك من يعتمد على الشروط الخارجية ، فإذا ما أرجع نتائج أفعاله إلى ذاته يعتبر ذا وجهة ضبط داخلية، أما إذا ما أرجعها إلى الآخرين أو للقدر والصدفة ، فإنه يعتبر ذا وجهة ضبط خارجية.

ويوضح توفيق وسليمان (1995، ص36) أن مفهوم وجهة الضبط Locus of control يعتبر أحد المفاهيم الحديثة نسيبا، لذا تعددت الترجمات العربية للمصطلح الأجنبي مثل مصدر الضبط، مركز التحكم، مصدر التحكم، وهو مفهوم اشتقه العالم روتر Rotter من نظريته في التعلم الاجتماعي.

ويشير الديب (1989 ، ص36) إلى أن مفهوم وجهة الضبط من خلال دوره في حياة الفرد الاجتماعية والنفسية، حيث أن الفرد يتعامل مع البيئة بصفة ضرورية ويتفاعل مع الضغوط الخارجية مما يدفعه للقيام بالعديد من السلوكيات المختلفة التي قد يقبل عليها برضا أو لا يرضى عنها ولكن عليه أن يقوم بها مدفوعا بذلك النوع من الضبط الخارجي معتمدا في ذلك على الصدفة والحظ، وبمساعدة الآخرين ممن يعيشون معه ، وكثيرا ما يحاول الفرد أن يتحكم في هذه البيئة بطريقة ذاتية وخاصة بما لديه من جهود وخبرات وقدرات على المثابرة والإنجاز تمكنه من الضبط الذاتي، ولكل فرد طريقته في ضبط بيئته والسيطرة عليها.

وعلى ضوء ما تم ذكره جاءت هذه الدراسة لتطرح التساؤل الرئيسي التالي:

هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين التمرد الأكاديمي ووجهة الضبط لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية الشهيد حميدي عيسى؟

والذي بدوره تفرعت عنه التساؤلات التالية:

1. ما هو مستوى التمرد الأكاديمي لدى عينة الدراسة؟
2. ماهي وجهة الضبط (داخلي – خارجي) الغالبة لدى عينة الدراسة؟

2. فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التمرد الأكاديمي ووجهة الضبط لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي بثانوية الشهيد حميدي عيسى.

الفرضيات الفرعية:

- ✓ مستوى التمرد الأكاديمي لدى عينة الدراسة مستوى منخفض
- ✓ وجهة الضبط (داخلي خارجي) الغالبة لدى عينة الدراسة هي وجهة الضبط الداخلي.

3. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في تناولها لمتغيرين هامين الأول هو التمرد الأكاديمي باعتباره مشكلة منتشرة بكثرة في الوسط التربوي، والموضوع الثاني هو وجهة الضبط باعتبارها متغيرا أساسيا من متغيرات الشخصية إذ يرتبط بطريقة عزو الفرد لنجاحه وفشله ولسلوكه، والأحداث والمواقف التي يتعرض لها كونها ناتجة عن عوامل خارجية كالحظ والصدفة.

كما أن الدراسة تتناول العلاقة بين التمرد الأكاديمي وبين وجهة الضبط، والتي على حسب علم الباحث لم تنل اهتماما كبيرا من الدارسين مما يسهم في إثراء البحث العلمي، وتزويد الباحثين والمطلعين بمعلومات جديدة يستفيدون منها في دراساتهم والتي ستكون محركا لبحوث جديدة.

4. أهداف الدراسة:

- ✓ التعرف على طبيعة العلاقة بين التمرد الأكاديمي ووجهة الضبط لدى عينة من تلاميذ السنة ثالثة ثانوي بثانوية الشهيد حميدي عيسى.
- ✓ التعرف على مستوى التمرد الأكاديمي لدى عينة الدراسة.
- ✓ التعرف على وجهة الضبط الغالبة لدى عينة الدراسة.

5. مفاهيم الدراسة:

أ. التمرد الأكاديمي Rebellion Academic:

هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها (المستجيب) تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية الشهيد

حميدي عيسى، في مقياس التمرد الأكاديمي.

ب. وجهة الضبط Locus of control:

هي الدرجة التي يتحصل عليها (المستجيب) تلاميذ السنة ثالثة ثانوي بثانوية الشهيد حميدي عيسى، في مقياس وجهة الضبط لـ "نويكي وستريكلاند Nowicki & Strickland".

6. الدراسات السابقة:

أ. الدراسات التي تناولت التمرد الأكاديمي:

1) **دراسة مايلز وميوس Miles & Meeus (2001):** بعنوان " **قياس شعور التمرد لدى المراهقين بولاية تينيسي Tennessee الأمريكية** ".

هدفت الدراسة إلى قياس شعور التمرد لدى المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من 174 مراهق ومراهقة من بلدتين صغيرتين بولاية تينيسي الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي للوالدين كلما قل الشعور باللامعيارية والشعور بالتمرد لدى المراهقين بدرجة دالة، كما كشفت الدراسة أن هناك ترابطا وثيقا بين الشعور باللامعيارية والتمرد وبين تعارض إدراك آباء المراهقين بطريقة تنشئة المراهقين. (الشاعر ،2012، ص 87)

2) **دراسة وولر وبولتز ولفيلاند Woller , Buboltz & Loveland (2007):** دراسة بعنوان "**الفروق في مستوى التمرد حسب العمر والجنس والعرق** "

هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق في مستوى التمرد حسب العمر والجنس والعرق، شملت الدراسة 3499 من الطلبة الجامعيين الأمريكيين، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين العمر والتمرد النفسي، حيث كان ذوي العمر الأكبر أكثر تمردا، كما تبين أن التمرد النفسي عند الذكور أعلى منه عند الإناث.

3) **دراسة علي حسين محمد طبيل (2008):** دراسة بعنوان:" **بناء وتطبيق مقياس التمرد الأكاديمي لطلاب كلية التربية الرياضية في جامعة الموصل** "

هدفت الدراسة إلى بناء وتطبيق مقياس التمرد الأكاديمي لطلبة كلية التربية الرياضية في جامعة الموصل، والى قياس وتقويم مستوى التمرد الأكاديمي لطلاب كلية التربية الرياضية في

جامعة الموصل.

استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوب مسحي، حيث تكون مجتمع البحث من 652 طالب من كلية التربية الرياضية في جامعة الموصل للعام الدراسي (2008/2007)، وكانت عينة البحث هي نفسها مجتمع البحث، وتم تقسيم عينة البحث إلى عينتين متساويتين (326 طالب عينة بناء، 326 طالب عينة تطبيق)، وبعد استخدام مقياس التمرد الأكاديمي المعد من طرف الباحث كأداة لجمع البيانات، وتحليل البيانات بحساب: المتوسط الحسابي، المنوال والانحراف المعياري، معادلة معامل الالتواء لكارن بارسن، معامل الارتباط بيرسون، اختبار T لعينتين ولعينة واحدة والمتوسط الفرضي للمقياس والنسبة المئوية.

أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية مقياس التمرد الأكاديمي المعد من طرف الباحث، وأن مستوى التمرد الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية الرياضية بجامعة الموصل سلبي، ما انعكس إيجابا على مستواهم الأكاديمي من حيث التزامهم بنظام الكلية، واحترام الآخرين، والتعاون فيما بينهم.

4) **دراسة فايز خضر بشير (2012):** مذكرة ماجستير بعنوان "**التمرد وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة**".

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التمرد وأساليب المعاملة لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة، حيث اتبع الباحث المنهج الوصفي ،بتطبيق مقياس التمرد النفسي ومقياس لأساليب المعاملة الوالدية المعدين من قبل الباحث، وشملت العينة 617 طالب (279 طالب، 338 طالبة) المسجلين بالفصل الأول من العام الدراسي (2012/2011)، وتمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام مقاييس النزعة المركزية (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الوزن النسبي)، ومقاييس التشتت (معامل ارتباط بيرسون، اختبارT، واختبار التباين الأحادي والثنائي)، وقد أسفرت نتائج الدراسة على أن التمرد عند عينة الدراسة جاء بوزن نسبي 46.3%، بـ 52.8 % للتمرد على المجتمع، يليه 44.3 للتمرد على أنظمة الجامعة، وفي الأخير يأتي التمرد على الأسرة بوزن نسبي 42.8 % .

5) دراسة فضيلة معتوق (2017)، بعنوان "**محاولة بناء مقياس التمرد الأكاديمي لدى طلبة الجامعة**"

هدفت الدراسة إلى محاولة بناء مقياس التمرد الأكاديمي لطلاب كلية الآداب واللغات بجامعة محمد بوضياف المسيلة، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي، حيث شملت العينة 405 طالبا من طلاب كلية الآداب واللغات للعام الدراسي (2016-2017) والبالغ عددهم الإجمالي 1528 طالبا.

حيث قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل الارتباط بيرسون، اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، المتوسط الفرضي للمقياس، النسب المئوية، معادلة سبيرمان براون، معادلة t للدراجات المعيارية ومعادلة 2T للدرجات الطائية، وقد توصلت النتائج إلى الصورة النهائية للمقياس وبتالي فاعلية مقياس التمرد الأكاديمي لطلاب كلية الآداب واللغات بجامعة المسيلة.

6) **دراسة نبار رقية (2018): دراسة بعنوان " مستوى التمرد المدرسي لدى طلبة الجامعة "**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التمرد النفسي لدى طلبة كلية الطب بجامعة سيدي بلعباس، والتعرف على الفروق في مستواه وفقا لمتغير الجنس، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، كما قامت بتبني مقياس التمرد النفسي لـ "رنا عبيس" بعد حساب الصدق والثبات، الذي تم تطبيقه على عينة تم اختيارها بطريقة عرضية مكونة من 172 طالب (58 طالب، 114 طالبة) من كلية الطب بجامعة سيدي بلعباس، وتمت معالجة البيانات المتحصل عليها بواسطة البرنامج الإحصائي SPSS 20، وذلك بحساب اختبار T واختبار T لعينتين، ومعامل الارتباط بيرسون، وأظهرت النتائج انخفاض درجة أفراد العينة على مقياس التمرد النفسي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الإناث والذكور في درجة التمرد النفسي.

ب. الدراسات التي تناولت وجهة الضبط:

1) **دراسة براون Brown (1980)**: بعنوان "**العلاقة بين اتجاه الضبط وبعض المتغيرات**

(الذكاء –التحصيل–الانحراف) لدى المراهقين"

هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين اتجاه الضبط وكل من الذكاء والتحصيل الأكاديمي والانحراف، حيث تم تطبيق اختبار بيبودي اللغوي ومقياس مركز الضبط لـ"نويكي وستريكلاند " واختبار المدى الواسع للتحصيل في القراءة والهجاء والحساب على عينة مكونة 158 مراهق يبلغ متوسط أعمارهم 15 سنة من نواحي مدينة أتلانتا الأمريكية، بحيث توزعت على الشكل التالي: 58 فردا من المراهقين الأسوياء، و50 فردا من المراهقين الجانحين، وخلصت النتائج إلى أن مركز الضبط يرتبط ارتباطا ذا دلالة إحصائية لدى المراهقين الأسوياء فقط، ويرتبط الذكاء بمركز الضبط ارتباطا دال إحصائيا لدى كلا المجموعتين الأسوياء والمنحرفين .

2) **دراسة بواليف آمال (2009):** مذكرة ماجستير بعنوان " **مركز الضبط وعلاقته بالتفوق الدراسي الجامعي** "

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى الدلالة الإحصائية للعلاقة بين مركز الضبط والتفوق الدراسي الجامعي من خلال المقارنة بين عينتين مختلفتين (طلبة العلوم الاجتماعية وطلبة العلوم الطبية بجامعة باجي مختار عنابة)، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، حيث تم تطبيق اختبار روتر لمركز الضبط على عينة مكونة من 180 طالب وطالبة (70 من علوم اجتماعية، 110 من العلوم الطبية) تم اختيارها بأسلوب العينة الطبقية العشوائية، و قامت الباحثة باستعمال اختبار T، المتوسط الحسابي، اختبار ANOVA، بالاستعانة ببرنامج Excel لمعالجة البيانات، حيث توصلت إلى وجود علاقة بين مركز الضبط والتفوق الجامعي، إضافة لعدم وجود فروق في مركز الضبط تعزى لعاملي الجنس والإقامة.

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

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مركز الضبط ومستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت تبعا لمتغيرات (الجنس، المستوى الدراسي، ومستوى التحصيل)، حيث اعتمد الباحث المنهج الوصفي على عينة عشوائية طبقية بلغت

180 طالب وطالبة، كما استخدم الباحث مقياس مركز الضبط لروتر، أما التحصيل فتم الحصول عليه من خلال دائرة القبول والتسجيل في الجامعة، ولدى إجراء التحليل الإحصائي للبيانات أظهرت النتائج تفوق أفراد العينة في مركز الضبط الخارجي، كما أظهرت عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط والتحصيل الأكاديمي حسب الجنس، بينما في المستوى الدراسي كانت العلاقة دالة لصالح طلبة البكالوريوس، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط (داخلي–خارجي) وكل من مستوى التحصيل الأكاديمي (مرتفع–متدني)، أو الجنس (ذكر أنثى)، أو المستوى الدراسي(بكالوريوس، دراسات عليا).

4) **دراسة أحمد شنان وفاطمة أنو (2011):** دراسة بعنوان " **الفروق في مركز التحكم ومفهوم الذات بين الموهوبين والعاديين من تلاميذ مرحلة الأساسي**"

هدفت الدراسة للكشف عن الفروق بين الموهوبين والعاديين من تلاميذ الصف الرابع أساسي بولاية الجزيرة في مركز التحكم ومفهوم الذات، كما هدفت إلى معرفة طبيعة العلاقة الارتباطية بين مركز التحكم ومفهوم الذات لدى كل من الموهوبين والعاديين، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي مستخدمة نمطين الارتباطي والسببي المقارن، بتطبيق مقياس مركز التحكم ومقياس مفهوم الذات، بالإضافة إلى مقياس ستانفورد بينيه على عينة من 200 تلميذ وتلميذة (110 موهوبين، 100 عاديين)، حيث استخدم الباحثان عددا من الأساليب الإحصائية تمثلت في معامل ألفا كرونباخ و اختبار T-test ومعامل ارتباط بيرسون، من أهم النتائج المتوصل إليها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين والعاديين في مركز التحكم ومفهوم الذات لصالح الموهوبين، كما أثبتت الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مركز التحكم ومفهوم الذات لدى كل من الموهوبين والعاديين.

5) **دراسة حنان ضيف (2015):** بعنوان "**علاقة مركز الضبط بالأداء الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي** "

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مركز الضبط و الأداء الدراسي لدى تلاميذ الأقسام

النهائية، إضافة إلى معرفة طبيعة مركز الضبط لديهم، وقد اعتمد الباحثة على المنهج الوصفي، بتطبيق مقياس مركز الضبط ل" **نويكي و ستريكلاند** " على عينة من تلاميذ ثانوية عبد الرحمن بين عوف ببلدية عين الخضراء ولاية المسيلة، وبلغ عددها 80 تلميذ وتلميذة تم اختيارها بطريقة قصدية، حيث تم حساب النسب المئوية معامل التوافق بواسطة برنامج SPSS، وتوصلت الباحثة إلى وجود علاقة بين مركز الضبط والأداء الدراسي، إضافة إلى أن تنوع طبيعة مركز الضبط لدى عينة الدراسة داخلي وخارجي.

6) **دراسة أيلاس محمد (2017):** أطروحة دكتوراه بعنوان:" **مركز الضبط وعلاقته بتقدير الذات وقلق الامتحان** "

هدفت الدراسة إلى البحث في العلاقة الارتباطية بين مركز الضبط وتقدير الذات وقلق الامتحان، والوقوف على هذه العلاقات بعد تغير مركز الضبط من خارجي إلى داخلي بواسطة برنامج علاجي، حيث تكونت عينة الدراسة من 118 تلميذ وتلميذة من ثانويتي أحمد بن معمر وبوعناني حسين في مدينة سبود بولاية تلمسان، اختير منها 28 فرد لتطبيق البرنامج العلاجي، واعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي شبه التجريبي، بتطبيق أدوات قياس متمثلة فيه: مقياس مركز الضبط لروتر، مقياس تقدير الذات لكوبر سميث، ومقياس قلق الامتحان لسبيلبرجير، وبرنامج علاجي من إعداد الباحث، واعتمد الباحث في الجانب الإحصائي على معامل ارتباط بيرسون، معامل T لدراسة الفرق بين عينتين، و معامل ITA وبلاك Black لمعرفة حجم أثر البرنامج العلاجي .

وخلصت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مركز الضبط وتقدير الذات، وبين تقدير الذات وقلق الامتحان، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين مركز الضبط وقلق الامتحان، كما توصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج العلاجي لتغيير مركز الضبط من خارجي إلى داخلي والى الأثر الذي أحدثه من رفع في تقدير الذات وخفض قلق الامتحان.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أ. الدراسات التي تناولت التمرد الأكاديمي:

- ✓ **من حيث الموضوع:** اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة وولر وبولتز ولفيلاند (2007) التمرد حسب العمر والجنس والعرق، ودراسة بشير (2012) التمرد وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية، في دراستها لمتغير التمرد وعلاقته ببعض المتغيرات، في حين اختلفت مع دراسة مايلز وميوس (2001) قياس التمرد لدى المراهقين، ودراسة نبار (2018) مستوى التمرد المدرسي لدى طلبة الجامعة، أما دراسة طبيل(2008) ومعتوق (2017) فحاولت بناء مقياس التمرد الأكاديمي.
- ✓ **من حيث العينة:** اختلفت الدراسة الحالية التي تناولت تلاميذ المرحلة الثانوية مع دراسة وولر وبولتز ولفيلاند (2007)، طبيل (2008)، بشير (2012)، معتوق (2017)، نبار (2018)، التي تناولت طلاب المرحلة الجامعية، في حين اتفقت مع دراسة مايلز وميوس (2001) في تناولها لفئة المراهقين.
- ✓ **من حيث البيئة:** اختلفت دراستنا الحالية مع دراسة مايلز وميوس (2001) ودراسة وولر وبولتز ولفيلاند (2007) التي أجريت البيئة الأمريكية، ودراسة طبيل (2008)، وبشير (2012) التي أجريت في البيئة العربية على الترتيب (العراق، فلسطين)، في حين اتفقت مع دراسة معتوق (2017) ونبار (2018) التي أجريت في البيئة المحلية.
- ✓ **من حيث المنهج** اتفقت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات في اعتمادها على أسلوب المنهج الوصفي مثل دراسة طبيل (2008)، بشير (2012)، معتوق (2017)، نبار (2018).
- ✓ **من حيث أدوات الدراسة:** اختلفت الدراسات في كيفية قياس التمرد، فبعض الدراسات تم استخدام مقياس من إعداد الباحث نفسه، مثل دراسة طبيل (2008)، بشير (2012)، معتوق (2017)، أما نبار (2018) فقد تبنت مقياس التمرد النفسي ل "رنا عبيس"، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة معتوق (2017) في استخدامها لنفس المقياس المعد من طرف الباحثة " فضيلة معتوق".
- ✓ **من حيث النتائج:** اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة طبيل (2008)، دراسة فايز خضر

بشير (2012)، ودراسة نبار رقية(2018) في المستوى المنخفض من التمرد الأكاديمي لدى أفراد العينة، كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة نبار رقية (2018) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التمرد تعزى لعامل الجنس، فيما اختلفت مع دراسة وولر وبولتز ولفيلاند Woller , Buboltz & Loveland (2007)، الذي يرى ان التمرد عند الذكور أكثر منه عند الإناث.

ب. الدراسات التي تناولت وجهة الضبط:

- ✓ **من حيث الموضوع** : تناولت الدراسات متغير وجهة الضبط وعلاقته ببعض المتغيرات كدراسة براون (1980) اتجاه الضبط وبعض المتغيرات (الذكاء – التحصيل –الانحراف) ، دراسة بواللیف (2009) مركز الضبط وعلاقته بالتفوق الدراسي، بني خالد (2009) مركز الضبط ومستوى التحصيل الأكاديمي ، أمحمدي (2013) علاقة مركز الضبط والأسلوب المعرفي(الاعتماد–الاستدلال(عن المجال الإدراكي)، أيلاس (2017) مركز الضبط وعلاقته بتقدير الذات وقلق الامتحان، وهو ما اتفق مع الدراسة الحالية التي درست وجهة الضبط وعلاقتها بالتمرد الأكاديمي ، في حين اختلفت مع دراسة شنان وأنو (2011) التي درست الفروق في مركز التحكم ومفهوم الذات .
- ✓ **من حيث العينة:** اتفقت الدراسة الحالية التي تناولت تلاميذ المرحلة الثانوية مع دراسة ضيف (2015)، أيلاس (2017)، ومع دراسة براون (1980)، شنان وأنو (2011) في تناولهم للمراهقين، في حين اختلفت مع دراسة بواللیف (2009)، بني خالد(2009) في تناولهم لطلبة الجامعة.
- ✓ **من حيث البيئة:** اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة براون (1980) التي تناولت البيئة الأمريكية، بني خالد (2009) البيئة الأردنية، شنان وأنو (2011) البيئة السودانية، في حين اتفقت مع دراسة بواللیف (2009)، ضيف (2015)، وأيلاس (2017) البيئة الجزائرية.
- ✓ **من حيث المنهج:** اتفقت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات مثل دراسة بواللیف (2009)،

بني خالد (2009)، شنان وأنو (2011)، ضيف (2015)، أيلاس (2017) في اعتمادها على أسلوب المنهج الوصفي.

- ✓ **من حيث أدوات الدراسة:** اختلفت الدراسات في كيفية قياس وجهة الضبط، فبعض الدراسات تم استخدام اختبار روتر لقياس وجهة الضبط مثل دراسة بواللیف (2009)، بني خالد (2009)، وأيلاس (2017)، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة براون (1980)، شنان وأنو (2011)، ضيف (2015) في استخدامها لنفس المقياس المعد من طرف الباحثين " نويكي وستريكلاند".
- ✓ **من حيث النتائج:** اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة بواللیف آمال (2009)، ودراسة محمد بني خالد (2009) في عدم وجود فروق في وجهة الضبط تعزى لعامل الجنس، كما اتفقت مع حنان ضيف (2015) في تنوع طبيعة وجهة الضبط لدى أفراد العينة، ومع دراسة بواللیف آمال (2009) في ميل عينة الدراسة إلى الضبط الداخلي.

- ❖ تميزت الدراسة الحالية في اهتمامها بفئة المرحلة الثانوية ، وكذلك تطرقت الدراسة الحالية للعلاقة بين التمرد الأكاديمي ووجهة الضبط ، حيث لم تجمع الدراسات السابقة بين متغيرات الدراسة الحالية في حدود علم الباحث ،و تمتاز الدراسة الحالية بأنها وصفية حيث تسعى إلى التعرف على مستوى التمرد الأكاديمي ، ووجهة الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية ، والكشف عن العلاقة بين متوسط التمرد الأكاديمي ، متوسط وجهة الضبط .
- ❖ استفاد الباحث من الدراسات السابقة من الدراسات التي تناولت التمرد ووجهة الضبط وما تناولته من إطار نظري أو التصميم البحثي وكذلك الإجراءات المنهجية والعينة والأدوات المستخدمة، وفي ضوء ذلك تمكن الباحث من تحديد الفروض العلمية لدراسته ويسعى لمحاولة التحقق من تلك الفروض.

الفصل الثاني: التمرد الأكاديمي.

تمهيد

1. تعريف التمرد.
2. تعريف التمرد الأكاديمي.
3. أسباب التمرد الأكاديمي.
4. مظاهر التمرد الأكاديمي.
5. سمات الشخصية المتمردة.
6. النظريات المفسرة للتمرد.

خلاصة.

تمهيد:

في بداية هذا الفصل سيتم التطرق إلى مفهوم التمرد بشكل عام، المشكلات النفسية والسلوكية، التي تلاحظ بشكل واضح في مرحلة الشباب، والتي تعد مرحلة انتقالية بين المراهقة والرشد، ثم الانتقال إلى مفهوم التمرد الأكاديمي، وبعد ذلك تعرض الأسباب التي قد تؤدي إلى التمرد، مع ذكر بعض مظاهره واتجاهاته، كما سيتم ذكر بعض خصائص وسمات الشخصية المتمردة.

وفي الأخير تعرض مجموعة من النظريات المفسرة للتمرد، ومن بين هذه النظريات نظرية "ستانلي هال Stanley hall" أو ما يعرف بنظرية الشدة والمحن، كذلك نظرية التمرد الأكاديمي لـ "بريم Brehm"، وسيكولوجية العدوان كتفسير للتمرد، كما تعرض نظرية الحرمان النسبي لـ "تيد جار Ted Gurr"، وأخيرا تفسير "ايركسون Erikson" لهذا السلوك الذي يرى أن التنشئة الاجتماعية والمشكلات الاجتماعية التي يواجهها الفرد خلال عملية نموه، لها دور كبير في ظهور هذا السلوك.

1. تعريف التمرد:

أ. **لغة**: جاء في لسان العرب أن المتمرِّد هو العاتي الشديد، وهو يعني الخروج عن الشيء. (ابن منظور، 2003، ص 4172).

أما في تعريف معجم اللغة العربية المعاصرة ف: " **تمرُد** (مفرد): مصدر **تمرَّد** على (مع) خروج عن نواميس المجتمع وقوانين النظام العام، وعدم الاعتراف بسلطان أية سلطة.

وتمرَّد على، **تمرُّدًا**، فهو **متمرِّد**، والمفعول **مُتَمرَّد** عليه، تمرَّد الشخص على القوم: رفض طاعتهم ولم يقبل نصيحتهم، **تمرَّد** على النظام: خرج عليه ولم يلتزم به، ولد **متمرِّد**: ولد عنيد. (عمر، 2008، ص2085)

ب. **اصطلاحا**: في تعريف الجمعية الأمريكية للطب النفسي فالتمرد: نمط من السلوك المتكرر يتسم بفقدان القدرة في السيطرة على المزاج عند المراهق، والجدال مع الكبار والتحدي، أو رفض الامتثال لطلبات أو قواعد البالغين وإزعاج الآخرين عمدا، ولوم الآخرين على أخطائه، ويكون حساسا، وينزعج بسهولة من الآخرين، ويشعر بالغضب والاستياء. (عبد ، 2018 ، 498)

كما عرف طبيل (2008، ص 282) المتمردين بأنهم الأفراد الذين يعارضون، أو لا يطيعون الأشخاص ذوي السلطة أو المسيطرين، ويرفضون الانسجام مع عادات وتقاليد المجموعة، ويظهرون تمردهم بتحد علني واستياء غاضب، والبعض منهم يتمردون فقط على الطلبات غير المقبولة، ولكنهم عدا ذلك متعاونون، أما البعض الآخر فإنهم يتمردون باستمرار على جميع اللوائح ونماذج السلوك المعتادة.

أما "دونيل وآخرون (Donnell et al،2001، ص 679) فيرى أن التمرد هو مجموعة من السلوكيات التي يمارسها الفرد عندما تقيد حريته في التفكير والتصرف، وذلك لمحاولة استعادة حريته المفقودة.

وترى مجاهد (2006، ص690) بأنه سلوك يمارسه الفرد، وهو مظهر من مظاهر

العدوانية ولكن في مراحلها الأولى، وهو متغير ينبع من داخل الفرد، وهو احتجاج صريح ومعلن بعدم طاعة السلطة، وقد يصل الأمر إلى المواجهة مع السلطة من خلال السلوكيات التي تصدر منه أو ما يرفضه من أفكار (الأسرة، أو المدرسة، أو الممثلون للسلطة، أو القوانين، أو النظم المدرسية ...الخ).

يلاحظ على **التعاريف السابقة** أن أغلبها اتفق على أن التمرد سلوك ينم عن معارضة وعدم طاعة السلطة بشتى أنواعها (أسرة، مدرسة، نظم المدرسة، الممثلين للسلطة...)، ومقاومتها، وعدم الامتثال للقوانين، ورفض الواقع بقيمه وتقاليده بهدف حماية حرية مهددة أو استعادتها.

2. تعريف التمرد الأكاديمي:

هو سلوك عند المتعلمين يتسم بالرفض، وردة الفعل التي يظهرها الطلبة اتجاه النظام في الكلية، والرغبة في التغير متمثلا بعدم الانصياع لتعليمات الأستاذ وإهمال نصائحه، والاحتجاج على المناهج الدراسية، ومخالفة نظام وقانون المؤسسة التعليمية والاستياء والاستنكار من الزملاء، ومحاولتهم استعادة واسترجاع الحرية المزالة أو المهددة بالإزالة عن طريق القيام بالسلوك الممنوع والمحظور بصورة مباشرة، أو تشجيع أو تحريض الطلبة للقيام بالسلوك المحظور أو الممنوع بصورة غير مباشرة. (طبيل، 2008، ص283)

ويعرف التمرد الأكاديمي إجرائيا أنه سلوك موجه نحو المسؤولين في الثانوية بسبب القيود التي يفرضونها، وتحول بين التلاميذ وبين تطلعهم للحرية، حيث قد يكون تمردهم في شكل اندفاع في الكلام لعرض آرائهم، التهريج داخل الفصل، الاحتكاك والعناد مع الأساتذة ومقاطعتهم أثناء الشرح، وإهمال متعمد لتعليماتهم ونصائحهم، مخالفة القوانين، تعدي على الزملاء، تخريب ممتلكات المؤسسة عدم الانتظام في الدراسة.

3. أسباب التمرد الأكاديمي:

أثيرت العديد من التساؤلات حول أسباب التمرد، وذلك لما تعانيه المؤسسات التعليمية من تفشي لهذه الظاهرة في وسطها، فهناك من يرى أنها أزمة من أزمات المراهقة، وذلك لأسباب كامنة في البنية الفسيو–سيكولوجية للشخصية المراهقة، بينما يرى البعض أنها كامنة في بنية

المجتمع الذي يتولى تشكيل هذه البنية، ويرجع أسعد ميخائيل (1986) ظهور سلوك التمرد إلى أربع أسباب هي (معتوق ،2017، ص11):

أ. **المساس بالكرامة:** عندما يشعر المتعلم بأن هناك من يحاول إهانته أو تجريحه بشكل يسيء إلى مشاعره وأحاسيسه أمام زملائه، يغضب ويحاول الرد بأسلوبه الخاص.

ب. **الكشف عن أسراره وإفشائها للآخرين:** في مرحلة المراهقة يحاول المراهق خلق عالمه الخاص به، تلفه الأسرار ويحيط به الغموض، فلا يخبر بها إلا بعض المقربين، ولكن إذا ما شعر بأن أسراره قد علم بها الآخرون يثور ويغضب.

ج. **الاعتداء على ممتلكاته الشخصية: إذا** ما حاول أحد الحصول أو الاستيلاء عليها يثور ويغضب، وقد يلجأ للقوة لاستردادها.

د. **الغيرة والحسد:** قد تظهر هذه الحالة لدى المراهق عندما يرى أحد زملائه قد تفوق عليه في جانب ما، وحصل على احترام واهتمام الآخرين، في حين لم يأبه به أحد.

شكل (1) أسباب التمرد

بينما توجز الباحثة صحراوي (2018، ص 23) أسباب التمرد في مجموعة نقاط:

- ✓ الحرمان الأسري وفقدان أحد الوالدين أو كلاهما.
- ✓ أساليب المعاملة الوالدية والتنشئة الوالدية التي تؤكد على إنماء الذاتية الفردية على حساب القيم الأخلاقية.
- ✓ تحقيق الرغبة في التحرر من السلطة بكل أنواعها، وذلك ليعبر عن شعوره بالقوة والسيطرة.
- ✓ تحقيق الاستقلال العاطفي الذي هو غاية التطور النفسي وسمة النضج واكتمال النمو.
- ✓ طريقة لإثبات شخصياتهم.
- ✓ القيود التي تفرضها المؤسسة التعليمية، والتي تحول بين المراهق، وبين تطلعه للتحرر، وقد تكون ثورة التلاميذ على أساتذتهم على شكل اندفاع في الكلام لمعارضة آراؤهم.
- ✓ غياب التوجيه السليم والقدوة الحسنة، ومعاملة المراهق على أنه طفل، وكثرة القيود الاجتماعية، والانبهار بالنمط الغربي، والإهمال والقهر والتجاهل والحرمان، والإعلام التي تعج برامجه بمثيرات تدعو الفرد للتمرد.
- ✓ ضعف المستوى الاقتصادي والاجتماعي، وقلة إشباع الميول والحاجات.

4. مظاهر التمرد الأكاديمي:

يرى "كويك وستيفونس Quick & Stephenson" (2007):" أن التمرد يمكن أن يكون مزيجين من الغضب والسلبية". (صحراوي ،2018، ص 22)

فالغضب يعد مظهرا من مظاهر التمرد في حياة المراهق، حيث يختلف المراهقون في إدارة الغضب لديهم، فبعض المراهقين يغضبون ويهدؤون بنفس السرعة لأتفه الأسباب، ويعبرون عن غضبهم لفظيا، وبعضهم يكظم المشاعر الغاضبة لفترة طويلة، وفجأة ينفجر غضبه ويعبر عنه لفظيا وجسديا لسبب غير واضح.

وتعتبر المؤسسة التعليمية في نظر المراهق امتدادا لسلطة الأسرة في وظيفة التربية التي يتمرد عليها المراهق، فالأساتذة والأنظمة المدرسية، والمناهج ...إلخ، كلها أمور من شأنها أن تثير المراهق إلى التذمر والعصيان، وتشعره بالخضوع أو النقص إزاء سلطة لا يحتملها في هذا الطور من حياته، لذلك تجده ينتهز الفرصة للتعبير عن تذمره ويسقط عيوب المؤسسة التعليمية

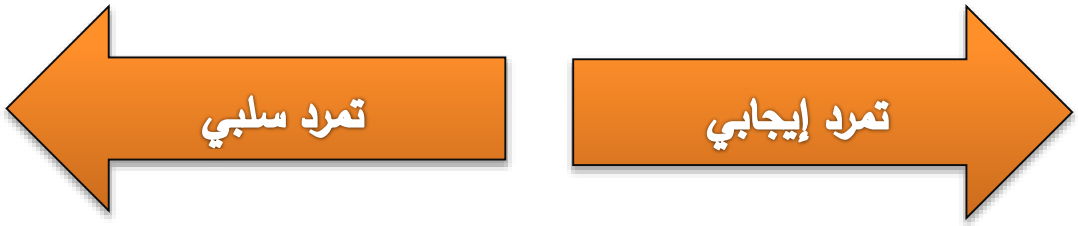
في كل صغيرة وكبيرة. (أبو ضاحي ،2015، ص20)

ومن المظاهر المبكرة لتمرد التلاميذ لجوء بعضهم إلى التخريب وإتلاف مرافق المؤسسة التربوية، فالمراهق ينظر لكل خبرة لا تتسق مع فكرته على أنها تهديد له، ولذلك ينكر الإدراك الذي لا يتفق مع المفهوم الذي يكونه، وكلما أدرك المراهق التهديد، عمل على تقوية وسائل الدفاع لديه، فيموه الحقائق التي تتعارض مع فكرته عن ذاته، وهنا قد يأتي المراهقين بأفعال منافية لمعايير الآداب المعتادة تعبيرا عن تمردهم، فيعصون الأوامر، ويرفضون الاستماع للنصح، ويميلون إلى التخريب والتدمير. (الهمشري، 2000، ص 5)

في حين ترى صحراوي (2018، ص 22) أن للتمرد عدة مظاهر منها الاستهتار بين طلاب المدارس الثانوية، والإهمال في أداء الواجبات المدرسية، وعدم احترام مواعيد المدرسة.

ويتفق كل من الشاعر (2014)، ومعتوق (2017)، وصحراوي (2018) أن التمرد يظهر في حياة المراهق المنطلقة من الشعور بالقوة والتحدي، وضرورة التغير يسلك اتجاهين مختلفين:

- ✓ **اتجاه سلبي** ضار وهدام، يبدأ برفض أوامر الوالدين، أو تقاليد الأسرة السليمة، وعدم التقيد بها عن تحد وإصرار، ثم التمرد على الحياة الدراسية بما فيها قوانين الحضور والغياب، والتأخير المتعمد، وإعداد الواجبات الدراسية، والالتزام بالزي الموحد، والالتزام في قاعة الدرس، أو حرم المدرسة، والعلاقة مع الأساتذة والطلبة.
- ✓ **اتجاه ايجابي:** ويكمن في مساعدة المراهقين على النمو في اتجاه الاستقلال، فضلا عن أنه السبيل نحو تجديد الحياة وتطورها.



شكل (2) اتجاهات التمرد

5. سمات الشخصية المتمردة:

يرى "بيسشوف Bischoff (1997) أن الأفراد المتمردين يتسمون بمستويات عالية من أعراض الصرامة والقسوة، وبمقاومة شديدة جدا لإتباع التوجيهات والإرشادات. (صحراوي، 2018، ص21)

كما يشير زهران (1987، ص289) إلى أن الشخصية المتمردة ذات سمات متعددة تتمثل في:

- ✓ الثورة ضد الأسرة والمدرسة، والسلطة عموما.
- ✓ الانحرافات الجنسية والتخريب والتحطيم.
- ✓ العدوان على الإخوة والزملاء.
- ✓ العناد بقصد الانتقام وخاصة من الوالدين.
- ✓ الإسراف الشديد في الإنفاق.
- ✓ التعلق الزائد بروايات المغامرة.
- ✓ الشعور بعدم التقدير ومشاعر قلة الرضا.
- ✓ التأخر الدراسي.
- ✓ عدم القدرة على إقامة علاقات جيدة مع الزملاء والمدرسين.
- ✓ الميل إلى مصاحبة الزملاء الذين لا يراعون الضوابط الاجتماعية في سلوكهم.

6. النظريات المفسرة للتمرد:

تعددت التفسيرات المختلفة لتمرد المراهقين، ومن بين هذه التفسيرات:

أ. نظرية "ستانلي هال Stanley Hall" (الشدة والمحن Stress and Strain):

تنظر هذه النظرية إلى مرحلة المراهقة على أنها مرحلة ميلاد جديد مصحوب بالعديد من صعوبات التكيف.

و تقوم النظرية على أساس أن الفرد يلخص في حياته التجربة البشرية كلها من البداية إلى فترات المعاناة والألم والجهد إلى مرحلة النضج ، وتعتمد على أساس بيولوجي، وتستند إلى وراثة

الخصائص البيولوجية للجنس البشري التي تكمن في تركيب المورثات ،فالطفل حتى الرابعة من عمره يمثل المرحلة البدائية (شبه حيوانية) في تاريخ الإنسان ، أما المراهقة فهي مرحلة التحول الصعب من البدائية إلى التمدن ،حيث فيها يؤكد الجنس تحكمه وتسلطه في مجالات عديدة وفيها تظهر مشاعر الرفض تجاه سلطة المنزل والمدرسة ، ويصور ستانلي Stanley هذه المرحلة بالشدة والمعاناة . (هول ولندزي ،1969، ص62)

ب. نظرية التمرد النفسي:

يرى "بريم Brehm" أن من أهم آثار التمرد النفسي، شعور الفرد أثناء تمرده انه قادر على فعل ما يريده، وليس مجبرا على فعل مالا يريده، وهو الذي يتحكم في سلوكه، فإذا كان التمرد كبيرا نسبيا فستظهر مشاعر عدائية، ويتجه ضد الأفعال الاجتماعية للآخرين، وقد ينكر الفرد بأنه غاضب، أو ينكر بأن لديه الدافع لاسترداد حريته. (Eng & Hanison،1989 ، ص1)

والسلوك يتناسب طرديا مع حجم التمرد، فكلما كان السلوك مهما لدى المراهق أدى ذلك إلى زيادة درجة التمرد النفسي لديه. (Brehm،1966، ص 8)

ويتم استعادة السلوك المزال أو المهدد بالإزالة من وجهة نظر "بريم" بطريقتين:

- ✓ استعادة مباشرة عن طريق ممارسة نفس السلوك، فإذا تم منع سلوك معين تكون هناك نزعة لدى الفرد للقيام به.
- ✓ استعادة غير مباشرة (ضمنية) عن طريق تشجيع الآخرين للقيام بالسلوك المحظور أو القيام بسلوك مشابه له. (أبو ضاحي، 2015، ص28)

ج. سيكولوجية العدوان كتفسير للتمرد:

تعددت البحوث والإسهامات في تعريف ظاهرة العدوان وتحديدها، فالباحثة مجاهد (2006، ص 690) ترى أن التمرد هو مظهر من مظاهر العدوانية ولكن في مراحلها الأولى، وهو متغير ينبع من داخل الفرد، فهذا يعني أن التمرد يحمل معنى التعدي، وهو مخالفة ضمنية أو صريحة لمعايير السلوك المتفق عليها.

بينما يعتقد "فرويد Freud"(1856) أن دافعي الجنس والعدوان هما اللذان يحددان السلوك،

فإذا واجه دافعين متعارضين مع بعضهما لابد أن يسود الدافع الأقوى لديه. (Hjelle، 1976، ص41)

فالابن الذي يعجز عن تكوين علاقة لها معنى مع والديه تكون نموذجا له فيما بعد لكل العلاقات بينه وبين الآخرين، فإنه يظل ثابتا في مرحلة بحثه عن مبدأ اللذة وإشباع رغباته الجنسية من غير الاكتراث بالنتائج المترتبة عليها، والذي يتحول إلى الثورة والتمرد على معايير المجتمع ورموز السلطة في مرحلة المراهقة والشباب. (هول ولندزي ،1969، ص78)

ولقد تبنى "دولارد وميللر Dollard & Miller" فرض العلاقة بين الإحباط والعدوان كمفهوم لتفسير التمرد على السلطة، حيث أن الوعي بالإحباط أو الحرمان يعني الخطر والتهديد لإشباع حاجات الإنسان الأساسية، فإذا عجز الإنسان عن التعامل مع هذا الخطر وتغييره بالوسائل المشروعة، استثيرت في نفسه النزعة إلى العدوانية بصورة ودرجات مختلفة، وهذا العدوان يأخذ شكل التمرد سواء على مستوى العائلة أو مستوى المؤسسة التعليمية. (شلايل ،2015، ص 34)

د. نظرية الحرمان النفسي:

هدف "تيد جار Ted Gurr" مؤسس هذه النظرية إلى فهم الدوافع والأسباب التي تؤدي إلى التمرد الاجتماعي والسياسي، حيث يذكر في كتابه "Why Men Rebel ?" أن كل مجتمع لديه نوعان من الآليات التي تؤثر في حالة الرضا أو الإحساس بالحرمان ،الآلية الأولى هي التوقعات أو التطلعات (Expectation)، والأخرى هي الإمكانات (Capabilities) ، وطبقا لهذه النظرية فإنه إذا كان مستوى الإمكانات المتاح لدى الأفراد والمجموعات يسمح لهم بتحقيق التطلعات التي تبدو مناسبة ، فإن مستوى الإحساس بالحرمان يكون منخفضا نوعا ما بحيث لا يتوقع معها حدوث تمرد جماعي أو ثورة ، ولكن احتمال التمرد يتزايد عندما تتسع الهوة بين التوقعات والإمكانات ، وأكد "تيد جار Ted Gurr" أن الشرط المسبق للتمرد والعنف هو الحرمان النسبي الذي هو أبسط معانيه التفاوت النسبي بين التوقع المشروع والواقع الذي يؤدي إلى سيطرة ما يسميه بالموقف الإحباطي ، وهو موقف يواجه فيه الفرد عوائق نفسية تحول دون حصوله على قيمة معينة، أو احتفاظه بها، مع وعيه بالقوى الكامنة خلف هذه الإعاقة ،مما يدفعه إلى التمرد .(Bernard، 1990، ص 93)

هـ. نظرية ايركسون Erikson:

يرى "ايركسون Erikson" أن للسياق الاجتماعي الذي ينشأ فيه الفرد تأثيرا في تكوين شخصيته، ولهذا نراه يؤكد على دور كل من التنشئة الاجتماعية والمشكلات الاجتماعية التي يواجهها خلال عملية النمو، التي قد تنعكس إيجابا أو سلبا في تكوين الشخصية، ونبه إلى أن أفضل المراهقين تكيفا يعانون من مشاعر الاضطراب في الهوية ولاسيما الذكور، وكثيرا ما يعبر عن مظاهر الاضطراب هذه على شكل عصيان وتمرد وخجل وشك ذاتي (شلايل، 2015، ص32).

من خلال ما تقدم يميل الباحث إلى الأخذ بجميع النظريات المفسرة للتمرد، فكل منها تكمل الأخرى، وعدم الاقتصار على وجهة نظرة واحدة، وبشكل عام يمكن القول إن سلوك التمرد يرجع لعوامل وراثية، أو فيزيولوجية، أو مكتسبة من البيئة، وقد تكون هذه العوامل متفرقة أو مجتمعة وبنسب متفاوتة.

خلاصة:

إن مشكلة التمرد بشكل عام من المشكلات النفسية والسلوكية، التي تلاحظ بشكل واضح في مرحلة المراهقة، ويرجع ذلك لما تتصف به المرحلة من تغيرات فسيولوجية ونفسية، وانفعالية تؤثر في سلوك المراهق، وتظهر عنده نزعات الاستقلال والتمرد على مصدر السلطة سواء كانت سلطة الأسرة أو سلطة المؤسسة التربوية.

فالمراهقون بطبعهم يتمنون الحرية بغض النظر عن شكل السلطة التي ينتمون إليها، فإن أحسوا أن حريتهم تتعرض لتهديد يسعون لاستعادتها واسترجاع السلوك المتعرض للتهديد بالتمرد كرد فعل، وقد يكون هذا التمرد موجها نحو المسؤولين في المؤسسة التربوية أو الأساتذة بسبب القيود التي تفرضها، والتي تحول بين التلاميذ وبين تطلعاتهم إلى الحرية، وقد يكون تمردهم على أساتذتهم على شكل اندفاع بالكلام ليعارضوا آراءهم، وقد يكون التأخر الدراسي والإهمال في إنجاز الواجبات نوعا من التعبير عن التمرد.

الفصل الثالث: مفهوم وجهة الضبط.

تمهيد.

1. الخلفية النظرية لوجهة الضبط.
2. تعريف وجهة الضبط.
3. أبعاد وجهة الضبط.
4. خصائص الضبط الداخلي والخارجي.
5. النظريات المفسرة لوجهة الضبط.

خلاصة.

تمهيد:

تعتبر مقاربة الخلفية النظرية لـ"وجهة الضبط" باعتبارها مفهوم انبثق من الإطار العام لنظرية التعلم الاجتماعي ل" جوليان روتر J. Rotter" (1966)، ذات أهمية بالغة، من حيث أن "وجهة الضبط "هي عبارة عن نظرة الفرد إلى الأحداث والمواقف، علاوة على التطرق إلى أبعاد وجهة الضبط، وهما بعدين، ضبط داخلي يعني اعتقاد الفرد بأنه مسؤول عن الأحداث في حياته وعن النتائج التي يحصل عليها، والبعد الثاني هو الضبط الخارجي الذي تمثل في قوى الآخرين، الحظ أو الفرصة، صعوبة المهمة.

مع ذكر خصائص وجهة الضبط، وذلك بعرض مجموعة من الخصائص والسمات لكل من ذوي الضبط الداخلي، وذوي الضبط الخارجي.

وأخيرًا عرضت بعض النظريات التي تفسر وجهة الضبط، ومن بين هذه النظريات: نظرية "هايدر Heider" (1958) ونظرية "كيلي Kelly "(1967)، ونظرية "واينر Weiner" (1974).

1. الخلفية النظرية لـ " وجهة الضبط":

لقد كانت نشأة وجهة الضبط على يد العالم "نوربيرت وينر N. Winter" (1948)، الذي يرى أن هناك شبه بين الضبط الإنساني والضبط الآلي، فالإنسان يمتلك آلة (الجهاز العصبي) يستخدمها في التحكم والضبط الذاتي لسلوكه، وهذا الجهاز يتمتع بالمرونة والقدرة على تغيير أنماط الضبط الذاتي لسلوك الفرد، ويعمل على تنظيم الاستجابة عن طريق الفروق بين النشاط الصادر عنه وبين الهدف المراد الوصول إليه. (الخفاف، 2013، ص 168)

وقد انبثق مفهوم مركز أو وجهة الضبط من الإطار العام لنظرية التعلم الاجتماعي Social learning على يد "جوليان روتر J. Rotter"، حيث تهتم هذه النظرية بمحاولة فهم السلوك الإنساني في المواقف الاجتماعية المعقدة والظروف البيئية التي تؤثر فيه، حيث فسر روتر السلوك الإنساني على أساس الافتراض القائم على معتقدات الفرد، ويكتسب ذلك من خلال الخبرات ومن خلال تفاعله مع بيئته، حيث أن كل فرد يتفاعل مع هذه المثيرات بشكل مختلف حسب معنى المثيرات وأهميتها بالنسبة له. (حليتيم ،2017، ص31)

ويرى روتر أن الاهتمام بمفهوم الضبط الداخلي –الخارجي يرجع لوجود بعض المشاكل الاجتماعية المستديمة، والتي ترتبط بالنمو الديموغرافي وزيادة تعقد المجتمع، فقدم أربعة مفاهيم أو مكونات أساسية في نظريته انبثق منها مفهوم لوجهة الضبط هي:

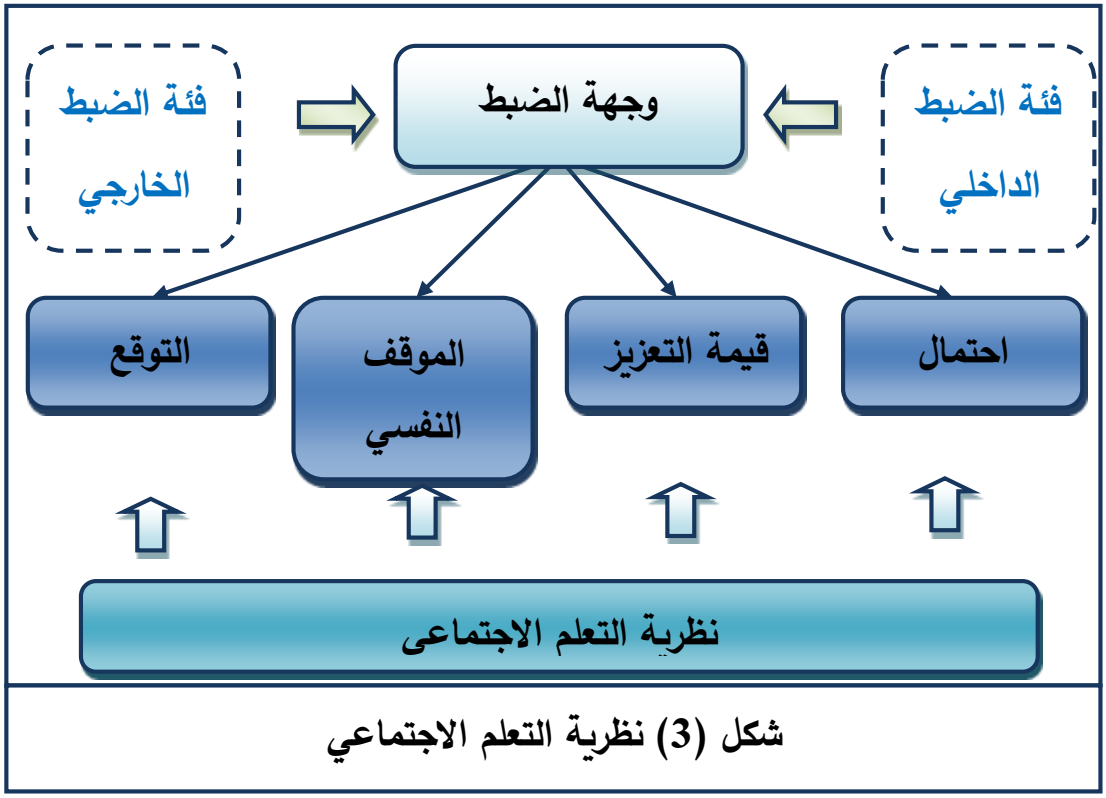
أ. **احتمال السلوك Behavior Potential:** وهو إمكانية قيام الفرد بسلوك ما في موقف ما من أجل الحصول على التدعيم والتعزيز. (أمحمدي،2013، ص 60)

ب. **قيمة التعزيز Rein for Cement:** درجة تفضيل الفرد لحدوث تعزيز واحد من بين عدة تعزيزات، والذي يحدد التعزيز هو قوة الارتباط بين السلوك والتعزيز وكذلك توقعات الفرد لان يحدث التعزيز مرة أخرى.

ج. **الموقف النفسي Psychological Situation**: وهو المحدد الهام جدا للسلوك، وإهماله يقلل من فعالية التنبؤ بسلوك الفرد بشكل جوهري، ولابد من تحليل الموقف تحليلا جيد من أجل التعرف على المؤثرات السلوكية التي قد تؤثر بشكل مباشر في قيم التعزيزات

والتوقعات بشكل مباشر.

د. **التوقع Expectancy:** وهو احتمال الذي يعتقد الفرد أن تعزيزا معينا سيحصل كنتيجة لحدوث السلوك. (الخفاف، 2013، ص 170)



شكل (3) نظرية التعلم الاجتماعي

2. تعريف وجهة الضبط:

تعددت الترجمات العربية لمفهوم وجهة الضبط Locus of control الذي أثاره العالم النفسي "جوليان روتر Rotter "(1966)، حيث عبر عنه بعدة مصطلحات بديلة، مثل: "مركز الضبط "، "مركز التحكم"، "موضع التحكم"،"مصدر الضبط"، ويشار إليها أيضا بوجهة الضبط.

وجاء في معجم اللغة العربية المعاصرة: **وجهة الأمر:** قدم وجهة نظره، ضل وجهة أمره: لم يهتد إلى مقصده، **وجهة نظر:** طريقة تصور الأمور والنظر إليها لإبداء الرأي فيها (عمر، 2008، ص2409)، أما الضبط فقد جاء في لسان العرب انه" لزوم الشيء وحسبه، قال الليث: الضبط هو لزوم الشيء لا يفارقه في كل شيء". (ابن منظور، 2003، ص357)

ويشير كتاب معجم علم النفس والطب النفسي إلى أنه " مركز المسؤولية في السيطرة على السلوك، فوجهة الضبط الداخلي تشير إلى الاعتقاد بأن الفرد يوظف سلوكه لتحقيق الأهداف

المرغوب فيها معتمدا على نفسه أساسا، أما الضبط الخارجي فيشير إلى الاعتقاد بأن الحقيقة توجد خارج الفرد وأن قوى أخرى غير الذات هي التي تحدد حياته."(جابر وكفافي ،1991، ص 200)

وقد شرح روتر Rotter هذا المفهوم على أنه التحكم الداخلي –الخارجي في التعزيز. فالشخص الذي يعتقد بأن التعزيز الايجابي هو نتيجة لما يقوم به من سلوكات يتمتع بوجهة ضبط داخلية Internal locus of control، في حين أن الشخص الذي يعتقد بتحكم عوامل خارجية في التعزيز له وجهة ضبط خارجية External locus of control. (HM،Lefcourt ، 1966، ص 82)

فمن خلال هذا التعريف يرى روتر أن هذا المفهوم يظهر من خلال معتقدات الأفراد وما يترتب عليها أو ما يتوقف عليها من سلوك.

في حين يعتبر هربرت ليفكورت H. Lefcourt (1976) وجهة الضبط بعدا من أبعاد الشخصية حيث يؤثر في العديد من أنواع السلوك، وأن اعتقاد الفرد بأنه يستطيع التحكم في أموره الخاصة والعامة، يسمح ذلك له بالاستمرار على قيد الحياة دون قهر، والتمتع بها، ومن ثم يمكنه التوافق مع البيئة التي يعيش بها. (أيلاس،2017، ص28)

وفي نفس السياق ترى روب Rupp (1974) أن اعتقاد الفرد في سماته الشخصية هو الذي يحدد وجهة التعزيزات، بمعنى أن التعزيز الداخلي والخارجي يحدد باعتقاد الفرد في سماته الشخصية أي أن التكوين الشخصي للفرد هو الذي يحدد مركز الضبط. (أيلاس 2017، ص29)

أما نويكي Nowicki (1982) فيرى أن وجهة الضبط هي الارتباط المدرك بوجود علاقة بين السلوك والتعزيزات التي يحصل في المواقف المحددة، فإنه يكون من ذوي الضبط الداخلي، وأما عندما لا يدرك وجود مثل هذه العلاقة ونظر إلى التعزيزات على أنها نتيجة للحظ والمصادفة والقوى الفعالة الأخرى، فإنه من ذوي وجهة الضبط الخارجي. (الخفاف ،2013، ص174)

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن مفهوم وجهة الضبط يشير إلى نظرة الفرد إلى

الأحداث والمواقف التي يعيش فيها مما يؤدي إلى إصدار قرار حولها، فإذا أرجع نتيجة تصرفاته والمواقف التي تحدث له إلى نفسه فهو لديه وجهة ضبط داخلية، أما إذا أرجع تصرفاته والأحداث التي يعيشها إلى العالم الخارجي فنقول لديه وجهة ضبط خارجية.

3. أبعاد وجهة الضبط:

يعبر مفهوم وجهة الضبط عن إدراك الفرد لمصدر المسؤولية عن النتائج والأحداث في حياته، وهل هي مسؤولية داخلية، أم أنها مسؤولية خارجية تخرج عن نطاق الفرد. وترى ليفنسون Levenson أن أبعاد موضع الضبط هي:

أ. **الضبط الداخلي:** وهو يعبر عن اعتقاد الفرد بأنه مسؤول عن الأحداث في حياته وعن النتائج التي يحصل عليها، وأن هذه الأحداث والنتائج تعتبر نتيجة منطقية للأعمال التي يقوم بها، وأنه يشعر بالتمكن والكفاية والقدرة على التحكم بحيث يقبل المسؤولية عن الأحداث سواء كانت سلبية أو ايجابية في حياته وعالمه الخاص. (إسحاق ،2011، مصدر الضبط وأهميته في بناء الشخصية)

ب. **الضبط الخارجي:** وهي اعتقاد الفرد بأن هناك مجموعة من العوامل خارجة عن طاقته وعن إرادته ولا دخل له بأحداثها، وليس له سيطرة عليها أو التحكم بها، ولا مسؤولية له عن الأحداث في حياته ونتائج سلوكه، وهذه العوامل هي: (الخفاف ،2013، ص 175)

1) **قوى الآخرين:** وهي تعبر عن اعتقاد الفرد بأن أصحاب النفوذ هم المسؤولين عن الأحداث والنتائج في حياته.
2) **الحظ أو الفرصة أو القدر:** وهو يعبر عن اعتقاد الفرد بأن القوى الغيبية (الحظ، الفرصة أو القدر) هي المسؤولة عن الأحداث والنتائج في حياته، واعتقاده أن النتائج والأحداث في حياته غير مرتبطة بأفعاله الخاصة أو بصفاته الشخصية.
3) **عدم القدرة على الفهم والتنبؤ:** هو اعتقاد الفرد بأن الحياة معقدة جدا بحيث لا يمكن التنبؤ بها أو بأحداثها، حيث تختلط عليه الأمور فلا يفهمها ولا يستطيع التحكم فيها.

4. خصائص الضبط الداخلي والخارجي:

إن اختلاف الأفراد في مدى اعتقادهم بقدراتهم على التحكم في الأحداث، ومدى تحملهم مسؤولية نتائجها، سواء كانت ناجحة أم فاشلة يعكس فروقا ذاتية في أنماط سلوكهم، حيث توصلت أغلب الدراسات (براون Brown 1980، ضيف 2015، حليتيم 2017) إلى أن الأشخاص المنتمين إلى فئتي الضبط (داخلي، خارجي) يتميزون بخصائص وسمات مختلفة.

فالأفراد الذين لديهم وجهة ضبط داخلية يعتقدون أنهم مسؤولون عن نجاحهم أو فشلهم، وهم يعتقدون أنهم إذا نجحوا فذلك بأنهم يحاولون بجد، وأن لديهم القدرة على النجاح، وهم يتحدثون الكثير عن سلوكهم وتصرفاتهم ودوافعهم.

أما ذوي وجهة الضبط الخارجي فهم يرجعون الأخطاء إلى العمل الشاق، وأنه ليس بإمكانهم أن يفعلوا شيئا، وإذا حدثت لهم أمور طيبة يعزون ذلك إلى الحظ أو الظروف أو الأفراد الآخرين. (سايح ،2015، ص57)

ويشير جبالي وعزوز (2014) إلى أن الأفراد ذوي الضبط الداخلي أكثر احتراما للذات وأكثر قناعة ورضا عن الحياة، كما أنهم يمتازون بالهدوء والثقة بالنفس، وأكثر ثباتا انفعاليا وأقل قلقا، على عكس الأفراد ذوي الضبط الخارجي الذين يشعرون بالدونية والنقص وعدم الثقة بالنفس والعصابية، إضافة لعدم الراحة والتوتر. (جبالي وعزوز ،2014، ص215)

وترى "ضيف" (2015) أن ذوي الضبط الداخلي يبذلون جهودا معتبرة في المواقف والإنجاز والتحصيل الدراسي لأنهم يعتقدون أن النجاح يعتمد على جهودهم الذاتية، عكس ذوي الضبط الخارجي الذين لا يتوقعون أن يكون لجهدهم أثر يذكر من النتائج. (ضيف ،2015، ص 24)

ويضيف "ليفكورت Lefcourt" (1973) أن ذوي الضبط الخارجي يمارسون عمليات معرفية ملموسة تقاربية، بينما ذوي الضبط الداخلي يمارسون عمليات معرفية أكثر تجردا وذات طابع عام، وهم بذلك أكثر استطاعة على توجيه ذواتهم بوضوح أكثر وبطريقة مناسبة. (Lefcourt،1973، ص421)

وقد لخص أيلاس (2017) خصائص الضبط في الجدول التالي:

جدول(1) خصائص الضبط الداخلي الخارجي (أيلاس، 2017، ص71)	
خصائص فئة الضبط الداخلي	**خصائص فئة الضبط الخارجي**
الاعتقاد في العوامل النفسية الداخلية هي أساس نتائج العمل.	الاعتقاد في العوامل الخارجية هي التي تسيطر على نتائج العمل.
الاعتماد على الجهد والقدرة في جميع ميادين الحياة.	التبرير بالحظ والصدفة والقدر والغير وصعوبة المهام عند مواجهة أي عقبة.
تحمل المسؤولية.	التهرب والتملص من المسؤولية.
التخطيط وبناء الهدف في العمل.	العمل بشكل تلقائي اعتباطي.
اتخاذ القرار والاعتماد على النفس.	الانصياع للغير والتبعية.
العمل والمثابرة في الشغل.	التهاون والتراجع.
تقدير الذات مرتفع.	تقدير الذات منخفض.
ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي.	الانخفاض في مستوى التحصيل الدراسي.
قلق طبيعي عادي مع وضوح في القيم.	قلق اضطرابي مع عدم الوضوح في القيم.
البحث والاستكشاف للوصول إلى حقائق المعلومة واستعمالها في حل المشكلات.	البحث عن المعلومة الجاهزة، وأخذها كما هي.

5. النظريات المفسرة لوجهة الضبط:

أ. نظرية هايدر Heider(1958):

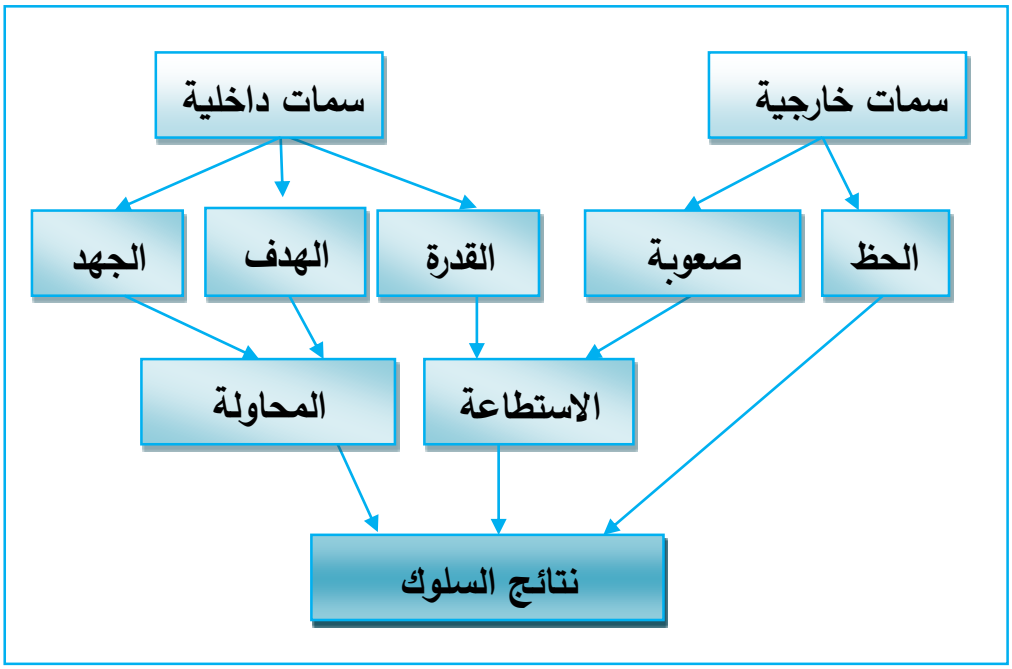
يعد "هايدر Heider " من أوائل المهتمين بدراسة دوافع الأفراد التي تقف وراء تفسيراتهم السببية، حيث اعتبر الناس "علماء نفس ساذجين " لديهم حاجة فطرية إلى فهم عمل الآخرين أو تعيين السببية للأحداث السلوكية، ويرى "هايدر Heider " أنه من أجل شرح الأحداث يحتاج الناس إلى نوع من الاستدلال حول الشخص أو البيئة، حيث يشير بأن هناك طريقتين لشرح أسباب الأحداث:

1) **طريقة السمات الداخلية:** حيث تنسب الأسباب إلى عوامل داخل الفرد (شخصية) وهذه

العوامل هي:

- ✓ **القدرة:** إمكانية الفرد على ممارسة السلوك المعزز ليعطي نتائج ناجحة.
- ✓ **الهدف:** يوضح كيف يحاول الفرد أن يعمل.
- ✓ **الجهد:** الجهد الذي يتوقع أن يحاول الفرد القيام به.

2) **طريقة السمات الخارجية:** حيث يعزو الفرد السبب إلى البيئة أو الموقف (صعوبة المهمة، أو الحظ). (Situngkir. H & Khanafiah .D، 2004 ، ص2)



شكل (5) **مخطط الإسناد لهايدر** Heider

فالسمات الداخلية (الشخصية) لا تستطيع أن تؤثر في الحدث السلوكي إلا إذا توافر الهدف والقدرة لأن غيابهما سيختزل القوى الشخصية إلى الصفر ،وينقسم عامل الدافع إلى القصد الذي يشير إلى ما يريد الشخص أن يفعله ،والجهد الذي يشير إلى أي درجة سيحاول الفرد فعل السلوك ، أما مفهوم الاستطاعة فيشير إلى العلاقة بين القدرة، من ناحية والقوى الخارجية من ناحية أخرى ، حيث أنه إذا كانت القدرات أقوى من القوى الخارجية ، فالفرد يمكنه من أن يقوم بالفعل السلوكي إذا حاول عندئذ يكون سبب السلوك داخلي، وإلا سيكون تأثير القوى الخارجية أقوى وبذلك يكون سبب السلوك خارجي. (بواليف ،2010، ص71)

ب. نظرية كيلي Kelly (1967):

قام "كيلي Kelly" بتطوير نموذج منطقي للحكم على ما إذا كان يجب أن يعزى سلوك معين إلى بعض الخصائص الشخصية (داخلية) أو إلى البيئة (خارجية).

حيث يعتبر" كيلي Kelly" أن الفرد هم عالم نشط يحلل باستمرار الواقع المحيط، ويلاحظ ويبحث عن الأنماط، ويصوغ فرضيات حول أسباب الأحداث، ويقدم استنتاجات بناءا على الخبرة المكتسبة. (Paszkowska. A & Kabzinska .Z، 2012 ، ص 409)

وقد اقترح " كيليKelly " ثلاثة أنماط من المعلومات تستخدم للقيام بعملية العزو وهي:

- ✓ **الاتفاق:** ويعني مدى تصرف الآخرين بالطريقة نفسها في وضع مماثل.
- ✓ **التميز:** مدى تصرف الشخص بالطريقة نفسها في مواقف مماثلة.
- ✓ **الاتساق:** إلى أي مدى يتصرف الشخص هكذا في كل مرة يحدث فيها الموقف.

(Attribution Theory ، 2012 ،McLeod. S)

وتشير نظرية" كيلي Kelly "إلى أن الأفراد يعزون سلوك الآخرين إلى الأسباب الداخلية حين يكون الاتفاق والتميز منخفضين بينما يكون الاتساق مرتفعا، ويعزونه إلى أسباب خارجية إذا كان الاتفاق والاتساق والتميز بدرجة عالية. (Donoghue. S ، 2007، ص 45)

كما أشار كيلي إلى انه لا يمكننا دائما جمع المعلومات السابقة عن الفرد (الاتفاق، التميز، الاتساق)، وبالتالي لا يمكن تفسير سلوك الآخرين، ولتدارك هذه المشكلة قدم نموذج المنظومات السببية لتفسير السلوك الذي يحدث لمرة واحدة عن طريق مخططات سببية في شكل أفكار جاهزة لتفسير السلوك وهي نوعان:

- ✓ **الأسباب الكافية المتعددة:** وفيها يرد السلوك إلى واحد من الأسباب الممكنة.
- ✓ **الأسباب الضرورية المتعددة:** فبعض السلوكات المتطرفة لا تظهر إلا بتوافر مجموعة من الأسباب والشروط وفي غياب أي سبب من هذه الأسباب لا يمكن أن تظهر.

(بوزيد، 2008، ص 68)

ج. نظرية واينر Weiner (1974):

طور "واينر" إطارا نظريا أصبح مؤثرا جدا في علم النفس الاجتماعي اليوم، وتفترض نظرية

العزو أن الناس يحاولون تحديد قيام الآخرين بما يفعلونه، أي تفسير الأسباب لحدث أو سلوك. (Weiner، 1972، ص 204)

حيث تتم عملية العزو أو الإسناد خلال ثلاث مراحل:

- ✓ مراعاة السلوك وإدراكه.
- ✓ تحديد السلوك مقصودا أو غير مقصود.
- ✓ تحديد أسباب السلوك (داخلية أو خارجية).

واقترح " واينر Weiner" ثلاث أبعاد لتفسير النجاح والفشل هي:

- ✓ **موضع التحكم:** إذا كان السلوك ناتجا عن عوامل داخلية (القدرة، الجهد) أو خارجية (الحظ، صعوبة المهمة).
- ✓ **الاستقرار والثبات:** إذا كان السلوك سيحدث مرة أخرى في المستقبل.
- ✓ **القدرة على التحكم: إذا** ما كان الشخص قادرا على تغيير نتيجة السلوك عن طريق بذل المزيد من الجهد. (Attribution Theory "Weiner"، 2007، David. L)

ويشير "واينر" إلى أن الفرد يميل إلى الإسناد الداخلي عندما تسير الأمور على ما يرام مثل المواهب والمهارات والجهد، ولكنه يميل إلى إلقاء اللوم على الموقف أو سوء الحظ (أي جعل إسناد خارجي) عندما تسوء الأمور. كما أن الفرد إذا أخطأ فأنه يميل إلى إسناد ذلك إلى أسباب خارجية، بينما إذا أخطأ الآخرون وفشلوا فإنه يتم الإسناد الداخلي معتبرين أن ذلك يرجع إلى عوامل الشخصية الداخلية. (McLeod. S، 2012، Attribution Theory)

التعقيب على النظريات المفسرة لوجهة الضبط:

يتفق "روتر Rotter " (1966) في مفهومه لوجهة الضبط مع كل من "هايدر Heider "(1958) و "كيلي Kelly " (1967)، و "واينر Weiner" (1974) من حيث مبدأ وجود عوامل داخلية كالقدرة والجهد الذي يبذله الفرد من أجل بلوغ هدفه، وعلى عوامل خارجية كالحظ وصعوبة المهمة، والصدفة، إلا أنها تختلف فيما بينها في الأهمية النسبية لكل منها ودورها في وجهة الضبط.

خلاصة:

نظرا لأهمية مفهوم وجهة الضبط في مجال العلوم النفسية والشخصية للإنسان، فقد أحدث هذا المفهوم تغيرات كبيرة على مستوى فهم السلوك وتفسيره، خاصة وأن هذا الأخير يعد انعكاسا لما يحدث داخل الفرد ويعبر عنه في شخصيته، وقد ظهر مصطلح وجهة الضبط في بادئ الأمر من خلال نظرية روتر للتعلم الاجتماعي، ليعمل بعد ذلك العديد من الباحثين على تطويره، ويمكن أن نستنتج بأنه يعبر عما إذا كانت الأحداث التي يواجهها الأفراد تعزى لعوامل داخلية أو خارجية أو تحكمها قوى خارج عن سيطرتهم أو مسؤوليتهم لينقسموا بذلك إلى فئة الضبط الداخلي وفئة الضبط الخارجي.

وبناء على ذلك يمكننا هذا المفهوم من تحديد طبيعة السلوك الذي يقوم به الفرد في المواقف المختلفة، فهو توقع معمم يفيد في تفسير سلوك الأفراد في المواقف الاجتماعية الطبيعية المعقدة كما أنه يعمل كسمة شخصية يفيد في دراسة الفروق بين الأفراد في استجاباتهم للأحداث في حياتهم وقد تم طرحه من خلال مجموعة من النظريات التي كان لكل منها اتجاهها الخاص في تناولها إلا أنها ربطت بين مدرستين أساسيتين هما المدرسة السلوكية والمعرفية بما يخدم نظرية التعلم الاجتماعي.

الفصل الرابع: التعليم الثانوي.

تمهيد.

1. تعريف التعليم الثانوي.
2. التعليم الثانوي في الجزائر.
3. أهمية التعليم الثانوي.
4. أهداف التعليم الثانوي.
5. مشكلات التعليم الثانوي.
6. خصائص تلاميذ المرحلة الثانوية.

خلاصة

تمهيد:

في بداية هذا الفصل سيتم التطرق الى تعريف التعليم الثانوي بصفة عامة، وتعريفه من خلال التشريع المدرسي الجزائري، إضافة الى التعليم الثانوي في الجزائر جذوره التاريخية، والاصلاحات والهيكليات التي مر بها غداة الاستقلال حتى الآن، مع ذكر لأهميته من حيث المرحلة المصاحبة لهذه المرحلة التعليمية، وأهدافه انطلاقا من أن الهدف الأساسي منه هو تلبية مطالب الشباب في مرحلة التعليم الثانوي، إضافة إلى المشكلات التي قد تعترض التعليم الثانوي.

وفي الأخير سيتم التطرق الى الخصائص المميزة لتلاميذ التعليم الثانوي، حيث أنهم يمرون بمرحلة حرجة بين الطفولة والرشد.

1. تعريف التعليم الثانوي:

يطلق اصطلاح التعليم الثانوي على المرحلة الثانية من التعليم، حيث تبدأ من مرحلة التعليم الأساسي، حتى يحصل على شهادة المدرسة الثانوية، والتي تعرف بشهادة البكالوريا. (حركات، 2012، ص43)

والمقصود بالتعليم الثانوي هو ذلك النوع من التعليم النظامي الذي يمتد بانتهاء المرحلة الإعدادية، وينتهي عند مدخل التعليم العالي، وتحدد منظمة اليونسكو التعليم الثانوي بأنه المرحلة الوسطى من سلم التعليم بحيث يسبقه التعليم الابتدائي ويليه التعليم العالي، ويشغل فترة زمنية تمتد من الثانية عشر الى الثامنة عشر من العمر، وبذلك يتضمن التعليم الثانوي المرحلتين المتوسطة والثانوية. (فرج الله ، 2017، ص 283)

كما يعرف الميثاق الوطني سنة 1986 التعليم الثانوي على أنه " نظام يأتي امتداد للمدرسة الأساسية وممر إجباري نحو التعليم العالي من جهة، ونحو الشغل من جهة أخرى، وينبغي أن يكون منسجما ومتبلورا في مجموعة متناسقة تحدد فيه الفروع وفقا لطبيعة الشروط الاقتصادية واحتياجات المجتمع، ويعتبر معبرا حقيقيا مفتوحا نحو دنيا العمل. (صياد ، 2004، ص 32)

أما التشريع المدرسي الجزائري فقد عرف وحدد التعليم الثانوي من خلال أمرية التربية رقم:

35/76 المؤرخة في 1976/04/16 المتعلق بتنظيم التربية والتكوين بأنه " ذلك التعليم المعد لاستقبال التلاميذ الذين أنهوا تعليمهم الأساسي، ويعرف بالتعليم ما بعد الأساسي ويدوم 03 سنوات."

وعليه فالتعليم الثانوي حلقة في سلسلة المراحل التعليمية، يحتل موقعا وسطا بين التعليم المتوسط والتعليم العالي مما يجعله يمثل مرحلة متميزة من مراحل نمو المتعلمين، وهي مرحلة المراهقة لذلك تقع عليها تبعات أساسية، فهي مطالبة بالوفاء بحاجات المتعلمين في أخصب فترة من مراحل حياتهم، وفي نفس الوقت مطالبة بالوفاء بإحتياجات المجتمع فهي تقوم بدور تربوي وثقافي واجتماعي متوازن.

2. التعليم الثانوي في الجزائر:

تعود الجذور التاريخية للتعليم الثانوي في الجزائر إلى ما قبل 1830، وكان ذو طابع ديني، أما التعليم الثانوي العام الحديث فقد ظهر بعد 1830، وكانت تقدمه مدراس خاصة في الفترة الاستعمارية وبعد الاستقلال.

ولم يكن التعليم الثانوي قبل أو خلال الاستقلال سياسة واضحة أو استراتيجية علمية تهدف الى تحقيق متطلبات المجتمع، وتجعل منه أداة فعالة في خدمة أهداف ومتطلبات التنمية. (فرج الله ، 2017، ص 350)

إلا أن النشأة الفعلية للتعليم الثانوي في الجزائر جاء بمقتضى الأمر 35/76 المؤرخ في 1976/04/16 والمتضمن التنظيم وتسيير مؤسسات التعليم الثانوي، والمنشور الوزاري رقم 533 الصادر 1992/08/11 والمتعلق بهيكلة التعليم الثانوي.

وقد مر التعليم الثانوي في الجزائري بعدة إصلاحات قبل أن يأخذ شكله التنظيمي الحال، شأنه في ذلك شأن الاصلاحات التي عرفتها المنظومة التربوية الجزائرية، وتتمثل هذه الاصلاحات في ثلاث هيكلات، هي:

أ. **هيكلة التعليم الأولى (ابتدائي، ثانوي):** أبقي على هيكلة التعليم كما كانت عليه خلال الفترة الاستعمارية وتنقسم الى مرحلتين:

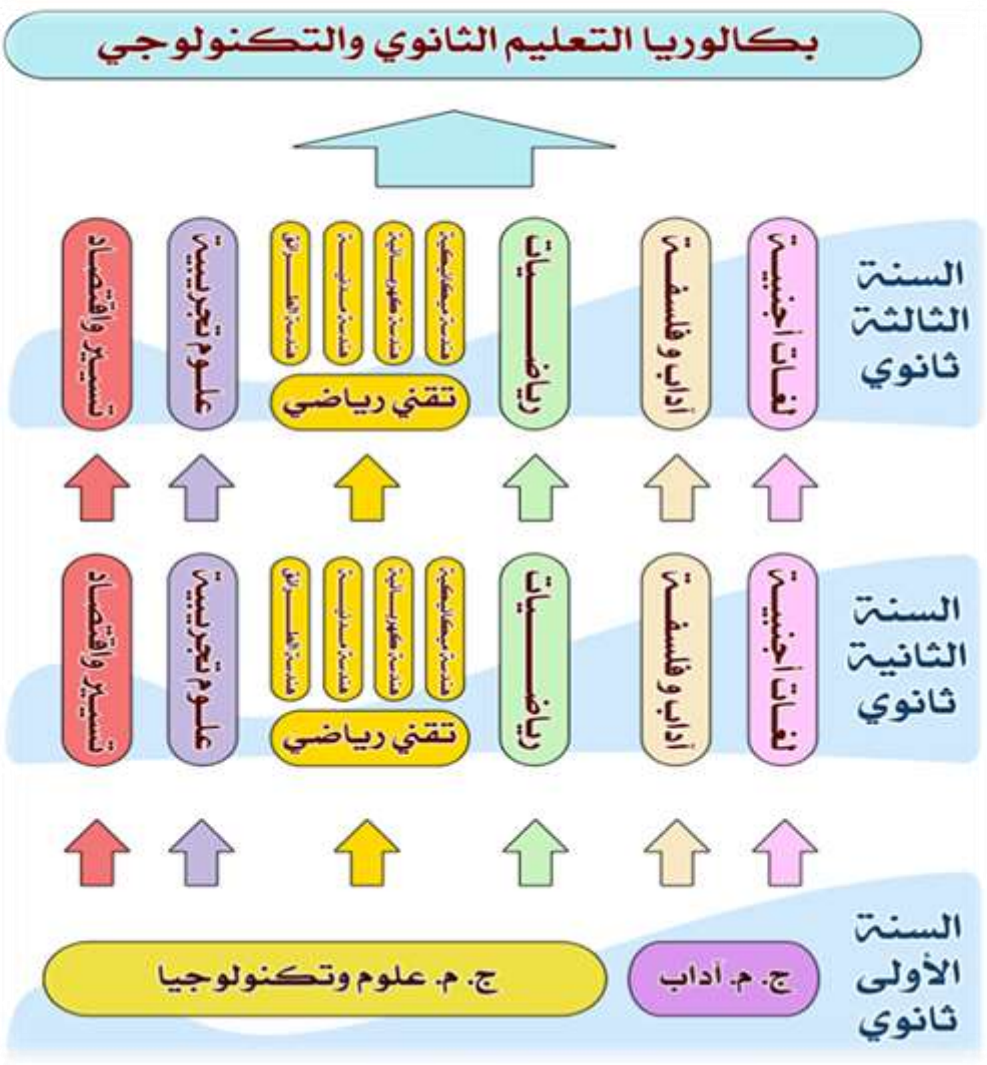
- ✓ المرحلة الابتدائية 06 سنوات ينتقل بعدها الى الطول الاول من التعليم الثانوي بشرطين هما: العمر لا يتجاوز 12 سنة، واختبار التأهل لدخول السنة السادسة.
- ✓ المرحلة الثانوية وتشمل طورين الأول به 4 سنوات ويتوج بشهادة التعليم العام، والثاني به 3 سنوات تعليمية، تختتم بشهادة البكالوريا.

ب. **هيكلة التعليم الثانية (التعليم المتوسط):** شهدت سنة 1971 اصلاحات خصت التعليم التكميلي، فصار يسمى التعليم المتوسط واستقل تماما عن التعليم الثانوي، وبموجب مرسوم 1988/71 تأسست في 1971/06/30 مؤسسة التعليم المتوسط، وصار التعليم ينقسم الى ثلاث مراحل مستقلة عن بعضها ابتدائي، متوسط، وثانوي.

ج. **هيكلة التعليم الثالثة (المدرسة الأساسية):** استمر الحال بالهيكلة الثانية للتعليم حتى سنة 1980، وهي السنة التي تطبق فيها المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات المتعددة التقنيات وتعريب جميع المستويات والشعب وتوحيد التوقيت، وصارت اللغة الفرنسية تدرس مثل اللغات الأجنبية الأخرى.

وفي آخر اصلاح عرفته المنظومة التربوية 2004/2003، تم الفصل بين التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط، حيث أقرت شهادة نهاية التعليم الابتدائي بعد 05 سنوات، وامتد التعليم المتوسط ليشمل 04 سنوات يمتحن التلاميذ في نهايتها للحصول على شهادة التعليم المتوسط، تؤهلهم للولوج للتعليم الثانوي. (صياد ،2004، ص ص 37-38)

حيث تضم السنة الأولى جذوعا مشتركة في الشعب الأدبية والعلمية، تتفرع عنها في السنة الثانية عدة شعب تخصصية وتتوج هذه المرحلة في السنة الثالثة بامتحان شهادة البكالوريا.



شكل (5) هيكلة التعليم الثانوي في الجزائر

3. أهمية التعليم الثانوي:

تصاحب مرحلة التعليم الثانوي أهم مرحلة من مراحل النمو الجسمي والعقلي والنفسي، وهي مرحلة المراهقة، وبما أن لكل مرحلة من مراحل النمو لها مميزات وخصائص تميزها عن غيرها، لذلك اختلفت المناهج الدراسية والأساليب التعليمية والأهداف التربوية.

والتلميذ يمر في سن التعليم الثانوي بمرحلة حرجة من حياته بحيث إذا صممت أساليب التربية فيها لابد أنها ستؤدي إلى حياة أفضل يتوافر فيها الاطمئنان والاستقرار.

وتقع على عاتق المدرسة الثانوية مسؤولية الوفاء بمطالب المراهق والبلوغ، وإشباع حاجات المتعلمين وتوجيه التلاميذ وتزويدهم برصيد في الثقافة العامة والقيم الخلقية الاجتماعية والمهارات، والاتجاهات التي تمكنهم في نهاية المرحلة من أن يشقوا طريقهم في الحياة العملية،

ومن جهة أخرى تضع هذه المرحلة الأساس للتلاميذ الذين يواصلون الدراسة في المرحلة التالية. (حركات، 2012، ص 44)

فالتلميذ في هذه المرحلة يواجه تحديات صعبة جدا وتجاوزها بالنسبة اليه هو وضع خطواته الأولى على طريق النجاحات التي تنتظره في الجامعة، وقد يصل إلى أرقى المستويات إذا لم يكل، لذلك فالتعليم الثانوي هو من أكثر أنواع التعليم النظامي قيمة لتمتعه بمنزلة كبيرة في معظم الأنظمة التربوية باعتباره يقود الى الفرص التعليمية العليا المرغوبة فيها، من قبل الملتحقين به، ولهذا كان محل اهتمام وعناية في معظم النظم التربوية.

وذلك لأن هذا التعليم يتوج بشهادة البكالوريا التي تفتح الأفاق الواسعة أمام المتحصل عليها، حيث لم تعد رسالة قاصرة على المعلومات واكتساب المعرفة، بل أصبحت تمتد إلى ضرورة توفير كل الأسباب والعوامل التي تساعد على استكمال شخصية الطالب وإتاحة الفرصة له لكي ينمو وفق ما تتيحه له قدراته الخاصة، والتعرف على إمكاناته واستعداداته وتنميتها لاستثمارها في النشاط الفكري والاجتماعي والاقتصادي، وتعزيز المشاركة والتكييف الاجتماعيين ليصبح مواطنا ذا طموح وآمال مستقبلية ودور اجتماعي اقتصادي فعال. (فرج الله، 2017، ص 291)

4. أهداف التعليم الثانوي:

إن الهدف الأساسي من التعليم الثانوي هو تلبية مطالب الشباب في مرحلة التعليم الثانوي من كلا الجنسين (ذكور وإناث) وتتمثل أهم الأهداف فيما يلي:

- ✓ أن يكتسب التلميذ من المعلومات والمهارات والخبرات والاتجاهات ومن القيم ما يجعله عضوا ومواطنا صالحا يفيد نفسه والمجتمع.
- ✓ أن يصل التلميذ إلى الوعي بكيفية استغلال أوقات فراغه بما يفيده.
- ✓ تعويد التلميذ على القيام بواجباته على أحسن وجه، وتحمل المسؤولية داخل وخارج الثانوية.
- ✓ إعداد الفرد في جميع جوانبه الجسمية والعقلية والفكرية والنفسية والثقافية والروحية.

- ✓ تنمية القدرة على الملاحظة والتفكير والتنظيم المنهجي الصحيح، وتنمية الحس الذوقي والفني.
- ✓ تمكين خريجي التعليم الثانوي من الاستمرار في مرحلة التعليم العالي.
- ✓ الكشف عن الاستعدادات والقدرات ومهارات التلاميذ والعمل على تنميتها.
- ✓ إعداد التلميذ القادر على الخلق والابتكار والإبداع.
- ✓ الاهتمام برعاية الطلاب المتفوقين، إتاحة الفرصة للموهوبين منهم لصقل مواهبهم وتنمية قدراتهم. (بركات، 2015، ص 68)

5. مشكلات التعليم الثانوي:

من أهم المشكلات التي تواجه التعليم الثانوي نذكر ما يلي:

- ✓ ضعف التعليم الثانوي على مواجهة مخططات التنمية ومسايرة متطلبات التطور الاجتماعي والاقتصادي نتيجة لانخفاض كفاءته الداخلية والخارجية.
- ✓ عجز طرق التدريس المتبعة فيه عن تحقيق الأهداف العلمية والتعليمية وجمود نمط التعليم الثانوي.
- ✓ عجز السياسات التربوية عن إيجاد توازن بين أنواع التعليم الثانوي العام والتقني والمهني، تبعا لاستراتيجية تأخذ في اعتبارها الاتجاهات الاجتماعية والاقتصادية والتربوية.
- ✓ عدم توفر البيئة المدرسية المهيأة لتنفيذ العملية التعليمية، وعدم فهم التلاميذ المستجدين للنظم المتطورة. (بركات، 2015، ص 71)
- ✓ ضغوط التدفق الهائل على التعليم بسبب التفجر السكاني، والطلب الاجتماعي على دخول المدارس.
- ✓ إتباع الأسلوب التقليدي في التدريس التي يعتمد على التلقين.
- ✓ استيراد نظم التعليم الغربية دون مراعاة الظروف الاقتصادية، والاجتماعية، والحضارية، ومتطلبات الحياة.
- ✓ عجز التعليم الثانوي التقني والمهني على استيعاب من لهم الرغبة في هذا النوع من

التعليم، وربط التلميذ بمجالات العمل والانتاج، وجعل ما يتلقاه بالمدرسة من الحقائق والمعلومات أكثر ملائمة للحياة.

- ✓ انعدام التوازن الكمي بين أعداد الذكور والإناث بمرحلة التعليم الثانوي، وضعف مردوده مقارنة بما ينفق عليه بسبب الفاقد التعليمي والهدر الناتج عن الرسوب والتسرب.
- ✓ عزلة التعليم الثانوي عما يجري بداخل الجامعات، ومؤسسات التعليم العالي ومن ثمة الاستفادة من الخبرات العالية المتوفرة في الكليات، والجامعات، والمعاهد العليا. (قاقي، 2015، ص ص 95-96)

6. خصائص تلاميذ المرحلة الثانوية:

تضم المدرسة الثانوية عادة التلاميذ التي تتراوح أعمارهم بين الخامسة عشر والثامنة عشر، وهي الفترة التي تصاحب مرحلة المراهقة وبالضبط مرحلة البلوغ، وما يميزها من تغيرات جسمية ونفسية وعقلية لدى التلميذ، تنقله من عالم الطفولة ما فيه من رعاية وتدليل، الى عالم الكبار بمسؤولياته ومعاناته، والتغييرات الشاملة في الشخصية، والخضوع للقيم الاجتماعية وما يصاحبها من ضغوط تتجلى في صورة قلق وخوف وتمرد، وتتمثل خصائص التلاميذ في هذه المرحلة بما يلي:

- ✓ شعور تلميذ الثانوي بالانتماء إلى المجتمع يقوى ويشتد إلى الحد الذي يجعله يشغل نفسه بمشكلات وقضايا وطنه وقومه.
- ✓ وصول التلميذ هذه المرحلة التعليمية الى مستوى عال من التكوين الجسمي والنمو الفيسيولوجي.
- ✓ قدرة تلميذ التعليم الثانوي على التعلم والاستيعاب وصعبة وضع حد نهائي لمقدار تعلمه.
- ✓ تهيؤ تلميذ هذه المرحلة للسير بالنمو الخلقي والاجتماعي لتحقيق صفات المواطن الصالح. (قاقي، 2015، ص ص 97-98)
- ✓ تنعكس مختلف التغييرات التي يمر بها التلميذ على انفعالاته فيصبح شديد التوتر وسريع الغضب والانفعال.

- ✓ يشعر التلميذ في هذه المرحلة بالمعاملة غير العادلة من الأهل أو المدرسة، وحرمانه من امتيازات يعدها من حقوقه، أو معاملته كطفل.
- ✓ الغضب الشديد والعنف عند بعض التلاميذ في هذه المرحلة يعود الى صراعات لم تحل، فهو لم يصبح راشدا بعد ولم يعد طفل الأمس، ويطمح لتحقيق ذاته وقد لا تسعفه الامكانيات المتاحة لديه، ويرغب بتحقيق حاجاته الجسدية ويخشى من ضوابط المجتمع وقيمه.
- ✓ قد تتغير اتجاهات بعض التلاميذ نحو المواد الدراسية، فيشكون بقيمة بعضها ويظهرون عدم الاهتمام بها، خاصة تلك التي لا ترتبط بالحياة العملية، وقد يفضلون المواد التي تتعلق بالمهن والحياة العملية. (رزق، 2008، ص 18)

خلاصة:

يعتبر التعليم الثانوي حلقة في سلسلة المراحل التعليمية، باعتباره همزة الوصل بين التعليم الأساسي والتعليم العالي، مما جعله يمثل مرحلة متميزة من مراحل نمو المتعلمين وهي مرحلة المراهقة، لذلك هو مطالب بالوفاء لحاجات المتعلمين في أخصب فترة من مراحل حياتهم، وفي نفس المطالبة بالوفاء لحاجات المجتمع بدوره التربوي والثقافي والاجتماعي الذي يقوم به.

وتكمن أهميته في كونه مرحلة موصولة ومنتهية في آن واحد، فهو مرحلة موصلة الى الدراسات الجامعية من جهة، ومن جهة أخرى منتهية عند الرسوب في امتحان البكالوريا والتوجه الى الحياة العملية، حيث أنه يهدف الى تلبية حاجات التلاميذ ومطالب المرحلة التي يمرون بها وإعدادهم لمجابهة الحياة، وتكوين جيل قادر على تطوير البلاد والمضي بها قدما الى مصافي الدول المتقدمة.

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة.

تمهيد.

1. الدراسة الاستطلاعية.
2. الدراسة الأساسية:
   - أ. منهج الدراسة.
   - ب. مجتمع الدراسة.
   - ج. عينة الدراسة.
   - د. حدود الدراسة.
   - هـ. أدوات الدراسة.
   - و. الأساليب الإحصائية.

خلاصة.

تمهيد:

يشمل هذا الفصل عرضا للطريقة البحثية التي تم إتباعها من قبل الباحث لتحقيق أهداف هذه الدراسة، إضافة إلى اختيار العينة وإجراءات الدراسة من خلال وصف مجتمع البحث وكيفية اختيار العينة، كما يتضمن وصفا للأدوات المستخدمة في الدراسة، وكيفية جمع البيانات، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل تلك البيانات.

1. الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسات الاستطلاعية بمثابة اللبنة الأولى التي ترتكز عليها الدراسات الميدانية، حيث يعتمدها الباحث بهدف الاطلاع على الظروف المحيطة بالظاهرة وكشف جوانبها وأبعادها، كما تساعد على توفير قدر كاف من المعلومات حول موضوع البحث أو ضبط أداة الدراسة.

وقد تم بدأ الدراسة الاستطلاعية بثانوية الشهيد حميدي عيسى بأولاد دراج، وذلك من تاريخ 2020/02/09 إلى 2020/02/24، مع تلاميذ الأقسام النهائية، وتمثل الهدف من الدراسة:

- ✓ التعرف على ميدان الدراسة والتأكد من عينة الدراسة.
- ✓ التأكد من وجود مشكلة الدراسة ميدانيا.
- ✓ التأكد من الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة.

أ. العينة الاستطلاعية:

شملت عينة الدراسة الاستطلاعية 30 تلميذ من تلاميذ ثانوية حميدي عيسى اختيروا بطريقة عشوائية، وذلك للتحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة، والجدول (02) يوضح توزيع العينة الاستطلاعية:

جدول (02) توزيع العينة الاستطلاعية

الجنس	ذكور	إناث	المجموع
العدد	7	23	30

2. الدراسة الأساسية:

أ. منهج الدراسة:

لقد اخترنا في دراستنا المنهج الوصفي باعتباره الأنسب في المعالجة المباشرة لمتغير مستقل واحد على الأقل، كما هو الحال بالنسبة للتمرد الأكاديمي ولوجهة الضبط، والمنهج الوصفي يعبر عن طريق لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة، وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها.

ب. مجتمع الدراسة:

يعني مجتمع الدراسة جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث، ويعتبر تحديد مجتمع البحث أمر بالغ الأهمية، لأن الباحث سيعمم في النهاية نتائج البحث عليه، ومجتمع الدراسة الحالي يتكون من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لثانوية الشهيد حميدي عيسى بأولاد دراج للموسم الدراسي (2019-2020).

جدول (03) توزيع تلاميذ السنة ثالثة ثانوي حسب التخصص والجنس

التخصص	الشعبة	الذكور	الإناث	المجموع	النسبة
علمي	علوم تجريبية	05	24	29	% 23
	تقني رياضي	12	12	24	% 19
	تسيير واقتصاد	05	16	21	% 17
أدبي	آداب وفلسفة	04	27	31	% 24
	لغات أجنبية	04	17	21	% 17
المجموع		30	96	126	%100

ج. عينة الدراسة:

1) طريقة اختيار العينة:

تم اختيار عينة البحث الحالي وفقاً للطريقة الحصر الشامل، وتستخدم هذه الطريقة في اختيار كل أفراد المجتمع باستبعاد أفراد العينة الاستطلاعية ، ومن مميزات هذه الطريقة أنها أدق الطرق تمثيلا للمجتمع، لأنها تحتوي على كافة المتغيرات الموجودة في المجتمع الأصلي،

وتقل بها أخطاء المصادفة، وعليه فإن عملية المقارنة تكون ممكنة لعينة الدراسة.

2) وصف العينة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي والتي بلغت 95 مفردة (75 %) موزعة على النحو التالي:

جدول (04) توزيع عينة الدراسة حسب التخصص والجنس

التخصص	الشعبة	عدد الطلبة		النسبة
		ذكور	إناث	
علمي	علوم تجريبية	4	18	% 23
	تقني رياضي	9	9	% 19
	تسيير واقتصاد	4	12	% 17
أدبي	آداب وفلسفة	3	20	% 24
	لغات أجنبية	3	13	% 17
المجموع		23	72	%100

د. حدود الدراسة:

1) **الحدود المكانية:** العينة مأخوذة من ثانوية الشهيد حميدي عيسى بأولاد دراج.

2) **الحدود الزمانية:** أجريت الدراسة في السداسي الثاني من السنة الدراسية(2019-2020).

هـ. أدوات الدراسة:

لكل بحث علمي مجموعة من الأدوات والوسائل التي تتوافق مع المنهج المتبع، وبالنسبة للأدوات المستخدمة في هذا البحث فهي مقياس التمرد الأكاديمي الذي أعدته الباحثة فضيلة معتوق، وكذا مقياس وجهة الضبط لـ "نويكي وستريكلاند ".

1) مقياس التمرد الأكاديمي:

أ) وصف المقياس:

بسبب قلة المقاييس التي تقيس سلوك التمرد الأكاديمي قام الباحث باستخدام مقياس التمرد الأكاديمي لـ "فضيلة معتوق" الذي أعدته سنة 2017، والذي تم التأكد من فعاليته لقياس مستوى التمرد الأكاديمي على البيئة المحلية (المسيلة)، كما أن المقياس يتمتع بصدق وثبات

عاليين، ويتألف المقياس من (52) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات (التمرد على أنظمة وقوانين الثانوية، التمرد على الهيئة التدريسية والدراسة، التمرد على الذات والمجتمع).

ب) تصحيح المقياس:

تألف المقياس من (52) فقرة موزعة على ثلاث أبعاد كما يوضحها الجدول (05)، وتتم الإجابة على فقرات المقياس من خلال خمسة بدائل هي: (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا) تعطى لهم الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، حيث لم يتضمن المقياس أي عبارات سالبة، وبالتالي تكون الدرجة العليا للمقياس (260) درجة، أما الدرجة الكلية الدنيا فهي (52) درجة.

جدول (05) أبعاد مقياس التمرد الأكاديمي وأرقام عباراته

الرقم	البعد	عدد الفقرات	المجموع الكلي
1	**التمرد على أنظمة وقوانين الثانوية**	12، 17 ،19، 20، 24، 28 ،29، 33، 35، 38، 39، 40، 47، 51، 52.	**15**
2	**التمرد على الهيئة التدريسية والدراسة.**	11، 14، 21، 27، 30، 31، 32، 34، 36، 37، 41، 42 ،43، 44، 45، 46، 48، 49 ، 50.	**19**
3	**التمرد على الذات والمجتمع**	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 13، 15، 16، 18، 22، 23، 25 ، 26.	**18**
المجموع الكلي			**52**

ج) صدق المقياس:

قامت الباحثة فضيلة معتوق لحساب صدق مقياس التمرد الأكاديمي في صورته الأصلية بحساب صدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية حيث كانت قيمة "ت" 25,90 وهي قيمة دالة إحصائيا عند 0,01 مما يدل على صدقه.

كما قامت بحساب الصدق المرتبط بمحك، حيث وصلت قيمة معامل الارتباط بين المقياسين إلى 0,63 وهو معامل ارتباط مقبول، مما يدل على وجود اتفاق من جهة الصدق بين المقياسين مما يعني أن المقياس صادق عن طريق الصدق التلازمي.

أما في الدراسة الحالية تم حساب صدق مقياس التمرد الأكاديمي بطريقة:

✓ **صدق الاتساق الداخلي:**

تم حساب صدق مقياس التمرد الأكاديمي، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات كل فقرة في الاستبيان والدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (06) نتائج حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس التمرد الأكاديمي

العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0,201	غير دال	**27**	0.253	غير دال
2	0.248	غير دال	**28**	0.556**	دال عند 0.01
3	0.575**	دال عند 0.01	**29**	0.508**	دال عند 0.01
4	0.627**	دال عند 0.01	**30**	0.571**	دال عند 0.01
5	0.581**	دال عند 0.01	**31**	0.509**	دال عند 0.01
6	0.591**	دال عند 0.01	**32**	0.544**	دال عند 0.01
7	0.348*	دال عند 0.05	**33**	0.349*	دال عند 0.05
8	0.668**	دال عند 0.01	**34**	0.583**	دال عند 0.01
9	0.342*	دال عند 0.05	**35**	0.28	غير دال
10	0.544**	دال عند 0.01	**36**	0.401*	دال عند 0.05
11	0.348	غير دال	**37**	0.766**	دال عند 0.01
12	0.510**	دال عند 0.01	**38**	0.471**	دال عند 0.01
13	0.594**	دال عند 0.01	**39**	0.383*	دال عند 0.05
14	0.637**	دال عند 0.01	**40**	0.404*	دال عند 0.05
15	0.525**	دال عند 0.01	**41**	0.561**	دال عند 0.01
16	0.338	غير دال	**42**	0.385*	دال عند 0.05
17	0.726**	دال عند 0.01	**43**	0.708**	دال عند 0.01
18	0.211	غير دال	**44**	0.643**	دال عند 0.01
19	0.532**	دال عند 0.01	**45**	0.582**	دال عند 0.01

20	0.334^{*}	دال عند 0.05	**46**	0.531^{**}	دال عند 0.01
21	0.415^{*}	دال عند 0.05	**47**	0.502^{**}	دال عند 0.01
22	0.488^{**}	دال عند 0.01	**48**	0.595^{**}	دال عند 0.01
23	0.552^{**}	دال عند 0.01	**49**	0.661^{**}	دال عند 0.01
24	0.429^{*}	دال عند 0.05	**50**	0.531^{**}	دال عند 0.01
25	0.305^{*}	دال عند 0.05	**51**	0.708^{**}	دال عند 0.01
26	0.396^{*}	دال عند 0.05	**52**	0.502^{**}	دال عند 0.01

يبين الجدول (06) أعلاه معاملات الصدق الخاصة بدرجات كل فقرة في الاستبيان ودرجته الكلية، ويتضح من الجدول أن أغلب الفقرات دالة عند 0,01، فيما عدا الفقرات (7، 9، 20، 21، 24، 25، 26، 33، 36، 39، 40، 42) فهي دالة عند 0,05، والفقرات (1، 2، 11، 16، 18، 27، 35) التي كانت غير دالة.

✓ **صدق المقارنة الطرفية:**

لقد اعتمد الباحث على صدق المقارنة الطرفية، أو ما يعرف بالصدق التمييزي، لحساب صدق مقياس التمرد الأكاديمي، وقد تحصل على النتائج الموضحة في الجدول (07):

جدول (07) نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس التمرد الأكاديمي

	N	$\bar{X}$	S	قيمة ت	مستوى الدلالة
المجموعة العليا	6	173.16	11.771	13.45	0. 01
المجموعة الدنيا	6	84.50	11.040		

يتضح من خلال الجدول (07) أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,01 لصالح المجموعة العليا، وهذا يدل أن مقياس التمرد الأكاديمي يتمتع بخاصية التمييز مما يدل على صدقه.

د) ثبات المقياس:

في الصورة الأصلية لمقياس التمرد الأكاديمي تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية، ودرجات الفقرات الزوجية، المكونة لمقياس التمرد الأكاديمي في صورته النهائية، وقد بلغت قيمته 0,63، وباستخدام معادلة

سبيرمان براون لتعديل طول المقياس، بلغت قيمة الثبات 0,77، وهي قيمة مقبولة علميا، الأمر الذي يدل على ثبات المقياس.

كما تم حساب معامل ألفا–كرونباخ لجميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس 0,87، وهي قيمة عالية تدل على ثبات المقياس.

وفي الدراسة الحالية تم حساب ثبات مقياس التمرد الأكاديمي بطريقة

✓ **حساب معامل ألفا كرونباخ:**

قام الباحث بحساب معامل ألفا كرونباخ لجميع فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، والنتائج كما هي موضحة في الجدول (08)، حيث قدر معامل ألفا كرونباخ ب 0.84 هي قيمة تدل على ثبات المقياس.

جدول (08) معامل ألفا كرونباخ لمقياس التمرد الأكاديمي

N of Items	ألفا كرونباخ
52	0,84

✓ **طريقة التجزئة النصفية:**

قام الباحث بحساب ثبات مقياس التمرد الأكاديمي بطريقة التجزئة النصفية، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات الجزء الأول للمقياس المتمثل في الفقرات من 1 إلى 26، وبين درجات الجزء الثاني للمقياس الفقرات من 26 إلى 52، وقد توصل إلى النتائج التالية:

جدول (09) نتائج حساب التجزئة النصفية لمقياس التمرد الأكاديمي

معامل ألفا كرونباخ	الجزء 1	القيمة	0.882
			26^a
	الجزء 2	القيمة	0.896
			26^b
معامل الارتباط بين الجزأين			0.743
معامل سبيرمان براون			0.853
معامل يوتمان للتجزئة النصفية			0.850

يتضح من الجدول (09) أن قيمة معامل الارتباط بين الجزأين بلغت 0,743، وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون قدر ب 0,853، وبطريقة يوتمان قدر ب 0,85، وكلها نسب تدل على نسب ثبات عالية.

2) مقياس وجهة الضبط:

أ) وصف المقياس:

صمم هذا المقياس من طرف نويكي وستريكلاند (Nowicki & Strickland) عام 1973، ويتكون في الأصل من 40 فقرة ثنائية الإجابة (نعم – لا) صيغت فقراته بالاعتماد على بعدين الضبط (الداخلي –الخارجي) المنسوب لروتر Rotter. (أمحمدي، 2013، ص 138)

وقد تم استخدامه على البيئة الجزائرية من طرف الباحث أمحمدي (2013)، وكذلك الباحثة ضيف (2015) على البيئة المحلية (المسيلة).

ب) تصحيح المقياس:

يتضمن هذا المقياس على بدائل التي تأخذ "نعم " ويعطى لها الدرجة 1، و"لا" ويعطى لها الدرجة 0، ويتضمن مقياس وجهة الضبط عبارات **الضبط الداخلي** وهي: 02، 04، 06، 08، 10، 12، 14، 16، 18، 20، 22، 24، 26، 28، 30، وعبارات **الضبط الخارجي** :01، 03، 05، 07 ،09 ،11، 13، 15، 17، 19، 21، 23، 25 ،27 ،29.

ج) صدق المقياس:

في دراسة ضيف (2015) تم حساب الصدق لمقياس وجهة الضبط لنويكي وستريكلاند بحساب الصدق الظاهري، وذلك بعرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بجامعة محمد خيضر ببسكرة، وبلغ عددهم 7، وبحساب معادلة كوبر تراوحت النسبة ب 78%.

كما قامت باستخدام صدق المقارنة الطرفية على عينة عشوائية قوامها 30 تلميذ، بحساب اختبار T لعينتين غير متجانستين، حيث قدرت قيمة T المحسوبة ب 7,44 أكبر من قيمة T المجدولة 1,01، ومنه الفرق دال، منه الأداة على صدق عال.

وفي الدراسة الحالية قام الباحث بحساب صدق مقياس وجهة الضبط لنويكي وستريكلاند ب:

✓ **صدق الاتساق الداخلي:**

تم حساب صدق مقياس التمرد الأكاديمي، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات كل فقرة في الاستبيان والدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (10) نتائج حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس وجهة الضبط

العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.314*	دال عند 0.05	**16**	0.427**	دال عند 0.01
2	0.254**	دال عند 0.01	**17**	0.512*	دال عند 0.05
3	0.325*	دال عند 0.05	**18**	0.269**	دال عند 0.01
4	0.269*	دال عند 0.05	**19**	0.427**	دال عند 0.01
5	0.485**	دال عند 0.01	**20**	0.252*	دال عند 0.05
6	0.365*	دال عند 0.05	**21**	0.449*	دال عند 0.05
7	0.360*	دال عند 0.05	**22**	0.243*	دال عند 0.05
8	0.396*	دال عند 0.05	**23**	0.379*	دال عند 0.05
9	0.487*	دال عند 0.05	**24**	0.355*	دال عند 0.05
10	0.396*	دال عند 0.05	**25**	0.465**	دال عند 0.01
11	0.375*	دال عند 0.05	**26**	0.425*	دال عند 0.05
12	0.438*	دال عند 0.05	**27**	0.543*	دال عند 0.05
13	0.327*	دال عند 0.05	**28**	0.435**	دال عند 0.01
14	0.510*	دال عند 0.05	**29**	0.485*	دال عند 0.05
15	0.485*	دال عند 0.05	**30**	0.510*	دال عند 0.05

يبين الجدول (10) أعلاه معاملات الصدق الخاصة بدرجات كل فقرة في الاستبيان ودرجته الكلية، ويتضح من الجدول أن أغلب الفقرات دالة عند 0,05، فيما عدا الفقرات (2 ،5، 16، 18، 19، 25) فهي دالة عند 0,01.

د) ثبات المقياس:

تم حساب المقياس في دراسة ضيف (2015) تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية،

وحساب معامل الارتباط بطريقة Ron للتجزئة النصفية، وتحصلت على معامل ثبات قدر ب 0,99 الدال على ثبات وصدق المقياس، كما تم التأكد من الثبات عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ للاختبار، وكانت قيمته مرتفعة ب 0,98، وهذا ما يؤكد أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

وفي الدراسة الحالية تم حساب الثبات ب:

✓ **التجزئة النصفية:**

قام الباحث بحساب ثبات مقياس وجهة الضبط بطريقة التجزئة النصفية، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات الجزء الأول للمقياس المتمثل في الفقرات الفردية، وبين درجات الجزء الثاني المتمثل في الفقرات الفردية، وقد توصل إلى النتائج التالية:

جدول (11) نتائج حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس وجهة الضبط

معامل ألفا كرونباخ	**الجزء 1**	**القيمة**	0.732
			15^a
	الجزء 2	**القيمة**	0.744
			15^b
معامل الارتباط بين الجزأين			0.730
معامل سبيرمان براون			0.743
معامل جوتمان للتجزئة النصفية			0.744

من الجدول (11) يتضح معامل الارتباط بين الجزأين 1 و2، والذي قدر ب 0,730، وبعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان براون قدر الثبات ب 0,743، وبطريقة جوتمان قدر الثبات ب 0,744، وهي نسب تدل على نسب ثبات جيدة.

✓ **معامل ألفا كرونباخ:**

كما تم التأكد من الثبات عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ والذي قدر ب 0,73، وهو ما يؤكد أن الاختبار يدل على نسبة ثبات جيدة

و. الأساليب الإحصائية:

بعد توزيع الاستبيانات على عينة الدراسة وذلك في الفترة من 2020/02/12 إلى 20 /2020/02، وبعد استعادتها تم تفريغ البيانات وتبويبها بالاستعانة ببرنامج Excel، ولتحليل البيانات التي جمعت من عينة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية لمعرفة مستوى التمرد الأكاديمي لدى عينة الدراسة، وكذلك حساب المتوسطات الحسابية لمعرفة وجهة الضبط الغالبة لدى عينة الدراسة.

كما استعان الباحث بالبرنامج الإحصائي (Spss 24) لحساب معامل الارتباط بيرسون لإيجاد معامل الارتباط بين متغيري الدراسة (التمرد الأكاديمي ووجهة الضبط)، وكذا بين التمرد الأكاديمي وأبعاد وجهة الضبط.

خلاصة:

ترتكز دقة النتائج التي يتوصل إليها الباحث على صحة الإجراءات المتبعة والأدوات والأساليب المستخدمة أثناء إجراء الدراسة، حيث تمحور هذا الفصل حول منهجية البحث والإجراءات الميدانية المتبعة من خلال الدراسة الاستطلاعية والأساسية، تماشيا مع طبيعة البحث العلمي ومتطلباته، حيث تم التطرق في هذا الفصل إلى منهجية البحث وإجراءاته الميدانية، حيث تم توضيح المنهج المتبع في الدراسة، والعينة بالإضافة إلى حدود الدراسة والأدوات المستخدمة في جمع البيانات، والخصائص السيكو مترية لها. وذلك حتى تكون دراسة علمية واضحة ودقيقة.

الفصل الخامس: عرض النتائج ومناقشتها.

تمهيد

1. عرض النتائج وتفسيرها.
2. خلاصة عامة.
3. المقترحات والتوصيات.

تمهيد:

نتعرض في هذا الفصل إلى عرض وتقديم النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق مقياس التمرد الأكاديمي، ومقياس وجهة الضبط، على عينة تلاميذ السنة ثالثة ثانوي بثانوية الشهيد حميدي عيسى، ثم مناقشة وتحليل هذه النتائج على ضوء الفرضيات، وتفسيرها.

1. عرض النتائج وتفسيرها:

أ. عرض ومناقشة الفرضيات الفرعية:

1) عرض ومناقشة الفرضية الفرعية الأولى:

نصت الفرضية الفرعية الأولى على أن:" **مستوى التمرد الأكاديمي لدى عينة الدراسة مستوى منخفض**"، وللتحقق صحة هاته الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي للاختبار، كما تم الاستعانة بالمتوسطات الحسابية لمعرفة النتائج لمتغيري الجنس، والتخصص، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (12) يمثل نتائج اختبار التمرد الأكاديمي

المتغير	N	$\bar{X}$	المتوسط النظري	فرق المتوسط	t	مستوى الدلالة
التمرد الأكاديمي	95	130,76	156	-25,242	-8,708	0,000

نلاحظ من الجدول أعلاه أن هناك مستوى منخفض من التمرد الأكاديمي حيث بلغت قيمته 130,76، وهو أصغر من المتوسط النظري الذي يساوي 156، وبالاستعانة باختبار t لعينة واحدة لمقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط النظري اتضح انه توجد فروق دالة إحصائيا سالبة بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري مما يدل على وجود مستوى منخفض من التمرد الأكاديمي لدى أفراد العينة.

جدول(13) يمثل نتائج اختبار التمرد الأكاديمي حسب متغير الجنس والتخصص

الجنس	N	$\bar{X}$	Min	Max	التخصص	N	$\bar{X}$	Min	Max
ذكر	23	139,91	76	210	أدبي	39	129,63	75	174
أنثى	72	127,83	72	180	علمي	56	133,18	72	210

كما نلاحظ من الجدول (13) نتائج اختبار التمرد الأكاديمي حسب متغير الجنس، حيث كان المستوى الذكور 139,91، بدرجة عليا 210، ودرجة دنيا 76، فيما كان مستوى الإناث 127,83، بدرجة عليا 180، ودرجة دنيا 72، أما فيما يتعلق بمتغير التخصص، فنجد أن مستوى الأدبيين بلغ 129,63، بدرجة عليا 174، ودرجة دنيا 75، أما العلميين فبلغ مستوى التمرد الأكاديمي 133,18، بدرجة عليا 210، ودرجة دنيا 72.

ويتضح من خلال النتائج أن تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لديهم مستوى منخفض من التمرد الأكاديمي، وبالتالي جاءت النتائج مطابقة للفرضية الفرعية الأولى والقائلة بأنه " **مستوى التمرد الأكاديمي لدى عينة الدراسة مستوى منخفض**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 95 % مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

وقد يرجع ذلك إلى أنهم مقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا، وهو ما يجعلهم مدركين لضرورة التركيز على الدراسة، وتجنب ما من شأنه التأثير عليهم، وعلى نجاحهم، كذلك يمكن أن يكون السبب في الإدارة التربوية الرشيدة التي تتعامل مع التلاميذ بلين يراعي طبيعة المرحلة التي يمرون بها، والأخذ بعين الاعتبار على اجتياز شهادة البكالوريا.

وقد اتفقت في ذلك نتائج الدراسة الحالية مع دراسة طبيل(2008)، ومع دراسة فايز بشير(2012)، ومع دراسة نبار(2018).

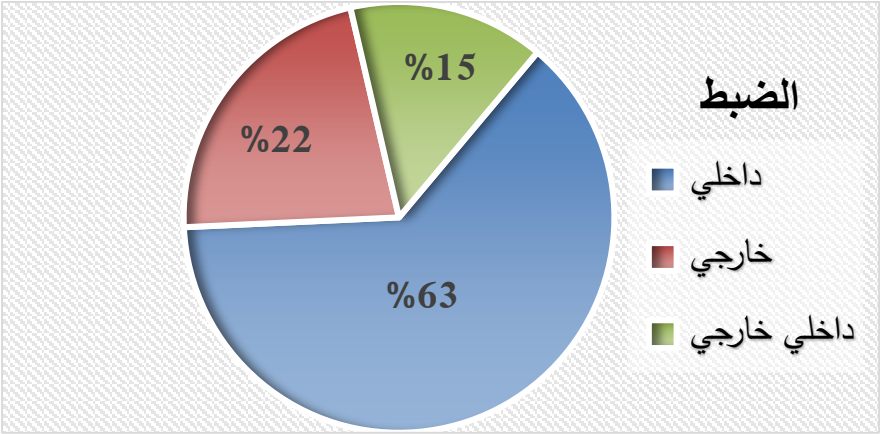
- ✓ **عرض ومناقشة الفرضية الفرعية الثانية:**

نصت الفرضية الفرعية الثانية على:" وجهة الضبط الغالبة لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي هي وجهة الضبط الداخلي " وللتحقق صحة هاته الفرضية تم الاستعانة بالنسب المئوية وكانت النتائج كالآتي:

جدول (14) يمثل نتائج اختبار وجهة الضبط

الضبط	داخلي	خارجي	داخلي خارجي	المجموع
المجموع	60	21	14	95
	% 63,16	% 22,11	% 14,74	%100

يمثل الجدول (14) نتائج اختبار وجهة الضبط لدى أفراد عينة الدراسة، حيث أظهرت النتائج أن عدد الطلبة الذين لديهم ضبط داخلي بلغ 60 بنسبة بلغت 63,16 %، فيما كان عدد الطلبة ذوي الضبط الخارجي 21 بنسبة 22,11 %، فيما كان عدد الطلبة الذي تساوت لديهم درجة الضبط الداخلي، ودرجة الضبط الخارجي 14 بنسبة 14,74 %، وهو ما يبين أن أفراد العينة يغلب لديهم الضبط الداخلي بنسبة 63,16 %.



شكل (6) نتائج اختبار وجهة الضبط

جدول (15) يمثل نتائج اختبار وجهة الضبط حسب متغير الجنس والتخصص

الضبط	داخلي		خارجي		داخلي خارجي		
الجنس	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	المجموع
	14	46	6	15	3	11	95
	%60,86	%63,88	%26,08	%15,27	%13,04	% 20,83	%100
التخصص	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	المجموع
	33	27	12	9	11	3	95
	%58,92	% 69,23	% 21,42	% 23,07	%19,64	%7,69	%100

وأظهرت النتائج في الجدول (15) لوجهة الضبط حسب الجنس والتخصص، فحسب الجنس أن عدد الذكور ذوي الضبط الداخلي 14 بنسبة 60,86 %، فيما كان عدد الذكور ذوي الضبط الخارجي 6 بنسبة 26,08%، في حين تساوت درجات 3 من الذكور في درجات الضبط الداخلي والخارجي 13,04%، أما عند الإناث فكان عدد ذوات الضبط الداخلي 46

بنسبة 63,88 %، وعدد ذوات الضبط الخارجي 15 بنسبة 27,15 %، في حين تساوت 11 من الإناث في درجات الضبط الداخلي والخارجي بنسبة 20,83 %.

وتبين النتائج أن الطبيعة الغالبة للضبط عند الذكور بنسبة بلغت 60,86 %، وعند الإناث بنسبة 63,88%، هي وجهة الضبط الداخلي.

فيما أظهرت النتائج حسب التخصص، أن عدد العلميين ذوي الضبط الداخلي 33 بنسبة 58,92 %، فيما كان عدد ذوي الضبط الخارجي 12 بنسبة 21,42%، في حين تساوت درجات 11 من العلميين في درجات الضبط الداخلي والخارجي بنسبة 19,64%، أما عند الأدبيين فكان عدد ذوي الضبط الداخلي 27 بنسبة 69,23 %، وعدد ذوي الضبط الخارجي 9 بنسبة 23,07 %، في حين تساوت درجات 3 من التلاميذ الأدبيين في درجات الضبط الداخلي والخارجي بنسبة 27,69 %.

وتبين النتائج أن الطبيعة الغالبة للضبط عند العلميين بنسبة بلغت 58,92 %، وعند الإناث بنسبة 69,23 %، هي وجهة الضبط الداخلي.

وهو ما يدل على أن غالبية أفراد العينة يتمتعون بضبط داخلي، وبالتالي جاءت النتائج مطابقة للفرضية الفرعية الثانية والقائلة بأنه " **وجهة الضبط الغالبة لدى عينة الدراسة هي وجهة الضبط الداخلي**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 95 % مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

مما يعني أن أفراد العينة يرون أنفسهم مسؤولين عن الأحداث في حياتهم وعن النتائج التي يحصلون عليها، وأن هذه الأحداث والنتائج تعتبر نتيجة منطقية للأعمال التي يقومون بها.

وهذه النتائج في نظر الباحث منطقية، فحسب " كيلي Kelly" أن الفرد هم عالم نشط يحلل باستمرار الواقع المحيط، ويلاحظ ويبحث عن الأنماط، ويصوغ فرضيات حول أسباب الأحداث، فيبني النظريات، ويقدم استنتاجات بناءا على الخبرة المكتسبة، ويتفق معه "واينر Weiner " إلى أن الفرد يميل إلى الإسناد الداخلي عندما تسير الأمور على ما يرام، ولكنه يميل إلى إلقاء اللوم على الموقف أو سوء الحظ (أي جعل إسناد خارجي) عندما تسوء الأمور. كما أن الفرد إذا

أخطأ فأنه يميل إلى إسناد ذلك وعزوه إلى أسباب خارجية، بينما إذا أخطأ الآخرون وفشلوا فإنه يتم الإسناد الداخلي معتبرين أن ذلك يرجع إلى عوامل الشخصية الداخلية، وهذا يفسر أن وجهة الضبط تتعلق بذاتية الفرد، وطريقة تفكيره، وكيفية فهمه للأشياء.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية في ذلك مع دراسة بواللیف (2010)، فيما اختلفت مع نتائج دراسة بني خالد(2009).

أ. عرض ومناقشة الفرضية العامة:

نصت الفرضية العامة على: **"لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التمرد الأكاديمي ووجهة الضبط لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي بثانوية الشهيد حميدي عيسى"**، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون Rap بين درجات الطلبة في اختبار التمرد الأكاديمي وبين الدرجة الكلية لوجهة الضبط، وبين درجاتهم في كل من الضبط الداخلي والضبط الخارجي، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات تم التوصل إلى:

		وجهة الضبط	الضبط الداخلي	الضبط الخارجي	القرار
التمرد الأكاديمي	Rp	0,076	0,158	-0,028	الارتباط غير دال عند مستوى الدلالة 0,05
	مستوى الدلالة	0,464	0,126	0,787	
	N	95	95	95	

جدول(16) يمثل العلاقة بين التمرد الأكاديمي ووجهة الضبط (داخلي خارجي)

من خلال الجدول (16) أعلاه نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بين درجات التمرد الأكاديمي والدرجة الكلية لوجهة الضبط بلغ 0,076 ، وهي قيمة ضعيفة وغير دالة عند مستوى الدلالة 0,05، ومنه نقبل الفرض الصفري النافي لوجود علاقة بينهما ،كما أن قيمة معامل الارتباط بين درجات التمرد الأكاديمي ودرجات نوع الضبط الداخلي لدى عينة الدراسة بلغت 0,158 ،وهي قيمة ضعيفة وموجبة ، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05 ، ومنه نستطيع القول بأنه بنفي وجود العلاقة بين وجهة الضبط الداخلي والتمرد الأكاديمي .

أما معامل الارتباط بين التمرد الأكاديمي ووجهة الضبط الخارجي فقد بلغ 0,028- ، و

هي قيمة ضعيفة وسالبة أي عكسية ،وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05 ، وبالتالي نقبل الفرض الصفري القاضي بعدم وجود علاقة عند مستوى الدلالة 0,05 بين التمرد الأكاديمي ووجهة الضبط الخارجي، وبالتالي فالنتيجة المتوصل إليها جاءت مطابقة لفرضية البحث العامة والقائلة بأنه "**لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التمرد الأكاديمي ووجهة الضبط لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي بثانوية الشهيد حميدي عيسى**" ، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

ونظرا لعدم وجود دراسات مشابهة ، فيمكن إرجاع هذه النتائج إلى طبيعة العينة التي تظهر مستوى منخفض من التمرد الأكاديمي ،وكذلك خصائص المرحلة التي يمرون بها، فالمراهق في هذه المرحلة يبحث عن الاستقلالية وبناء الهوية، والطلب المتزايد لحرية التفكير والتصرف كفرد مستقل، سواء كان ذا ضبط داخلي أو خارجي، لذلك تجده يثور ضد أي شكل من أشكال السلطة، ويدخل في صراع مع كل من يحاول فرض آرائه عليه وممارسة الإشراف التربوي عليه ومراقبة تحركاته وعلاقاته وخاصة في المؤسسة التربوية، فحسب " ستانلي هال Stanley Hall" أن المراهقة مرحلة ميلاد جديد مصحوب بالعديد من صعوبات التكيف .

ويرى "بريم Brehm" أن المراهق يشعر انه قادر على فعل ما يريده، وليس مجبرا على فعل مالا يريده، وهو الذي يتحكم في سلوكه، محاولا بذلك إشباع حاجته للاستقلال واثبات الذات، يكره أن ينظر إليه على أنه مازال صغير، وأي محاولة لتقييده، ومع أي محاولة لتقييد سلوكه، يثور ويظهر نوع من التمرد، والسلوك يتناسب طرديا مع حجم التمرد، فكلما كان السلوك مهما لدى المراهق أدى ذلك إلى زيادة درجة التمرد النفسي لديه.

في حين أن وجهة الضبط حسب "روتر Rotter " تستند على الافتراض القائم على معتقدات الفرد، ويكتسب ذلك من خلال الخبرات ومن خلال تفاعله مع بيئته، حيث أن كل فرد يتفاعل مع هذه المثيرات بشكل مختلف حسب معنى المثيرات وأهميتها بالنسبة له.

2. خلاصة عامة:

من خلال ما تم التوصل إليه من خلال مناقشة نتائج الفرضيات وفق التحليل الإحصائي للبيانات في تناول الارتباط بين متغيري الدراسة (التمرد الأكاديمي ووجهة الضبط) ، تم التوصل إلى قبول **الفرضية العامة** والتي تنص على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التمرد الأكاديمي ووجهة الضبط ، حيث قدر معامل الارتباط **Rp** ب 0,076، وهو ارتباط ضعيف وموجب وغير دال عند مستوى الدلالة 0,05 ، وقدر معامل الارتباط **Rp** بين التمرد الأكاديمي والضبط الداخلي ب0,158 ، وهو ارتباط موجب وغير دال عند مستوى الدلالة 0,05، ومعامل الارتباط **Rp** بين التمرد الأكاديمي والضبط الخارجي ب 0,028-، وهو ارتباط سالب وغير دال عند مستوى الدلالة 0,05.

كما تم قبول **الفرضية الفرعية الأولى** والتي تنص على أن مستوى التمرد الأكاديمي لدى افراد العينة مستوى منخفض، حيث بلغت قيمته 130,76، وهو أصغر من المتوسط النظري الذي يساوي 156، وبالاستعانة باختبار t لعينة واحدة لمقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط النظري كانت قيمة **t** هي 1,620، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05، مما يدل على وجود مستوى منخفض من التمرد الأكاديمي لدى أفراد العينة.

كما تم قبول **الفرضية الفرعية الثانية** والتي تنص على أن وجهة الضبط الغالبة لدى عينة الدراسة هي وجهة الضبط الداخلي، حيث أظهرت النتائج أن نسبة الطلبة الذين لديهم ضبط داخلي بلغت 63,16 %، وهو ما يبين أن أفراد العينة يغلب لديهم الضبط الداخلي.

المقترحات:

- ✓ الإلمام بالمشكلات الدراسية التي يعاني منها التلميذ، ومحاولة حلها بفتح مجال الحوار والمناقشة، مع مراعاة مرحلة المراهقة وخصائصها، وذلك لتفادي الانعكاسات السلبية المتمثلة في سلوكيات التمرد لدى التلاميذ.
- ✓ معرفة العوامل التي تخلق لدى التلاميذ حالة من التمرد الأكاديمي، ومحاولة تشخيصها لمعالجتها، وذلك لتقليل من درجة التمرد لدى التلاميذ.

- ✓ النشاطات الترفيهية والرياضية، والتي تعطي للتلميذ نوع من الحرية والمبادرة، والتحكم، وهو ما يساهم في تعزيز وجهة الضبط الداخلي لدى التلاميذ.
- ✓ إجراء دراسات مماثلة للإلمام بمشكلة التمرد الأكاديمي، وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى التحصيل الدراسي، التوافق الدراسي، أساليب التدريس ...الخ
- ✓ إعداد وتطبيق برامج إرشادية للتقليل من التمرد الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- ✓ إعداد وتطبيق برامج إرشادية لتنمية الضبط النفسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر:

1. ابن منظور (2003): لسان العرب، ج 6، القاهرة: دار الحديث.
2. عمر، أحمد مختار(2008): معجم اللغة العربية المعاصرة، المجلد الأول، ط1، القاهرة: عالم الكتب.

المراجع العربية:

3. أبو ضاحي، عماد الدين حسن (2015): فاعلية برنامج إرشادي معرفي في خفض سلوك التمرد النفسي لتحسين التوافق الشخصي والاجتماعي لدى المراهقين بغزة، مذكرة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأقصى – غزة، فلسطين.
4. أمرية التربية رقم: 35/76 المؤرخة في 1976/04/16 المتعلق بتنظيم التربية والتكوين.
5. إسحاق، ناجي داوود (2011): *مصدر الضبط وأهميته في بناء الشخصية القيادية*، مقال الكتروني، مستورد من www.Kenanaonline.com
6. أمحمدي، على (2013): الأسلوب المعرفي (الاعتماد–الاستدلال) عن المجال الإدراكي وعلاقته بمركز الضبط على ضوء متغير الجنس والتخصص والبيئة، مذكرة ماجستير، غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة وهران.
7. أيلاس، محمد (2017): مركز الضبط وعلاقته بتقدير الذات وقلق الامتحان، مذكرة دكتوراه، غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة أبي بكر بلقاي تلمسان.
8. بركات، صباح (2015): تقدير الذات وعلاقته بالاكتئاب لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، مذكرة ماستر، غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف المسيلة.
9. بشير، فايز خضر محمد (2012): التمرد وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة، مذكرة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر–غزة، فلسطين.
10. بني خالد، محمد (2009): مركز الضبط وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت، مجلة *العلوم الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)*، الأردن، *17 (2)* ، 491–512.
11. بواللیف، آمال (2009): مركز الضبط وعلاقته بالتفوق الدراسي الجامعي، دراسة مقارنة، مذكرة ماجستير، غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باجي مختار، عنابة.
12. بوزيد، إبراهيم (2009): علاقة وجهة الضبط باليأس لدى عينة من العائدين إلى الجريمة، مذكرة ماجستير، غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة.
13. توفيق، عبد الرحمان السيد & سليمان، سميحة كرم (1995): علاقة مصدر الضبط باتخاذ القرار، *مجلة مركز البحوث التربوية*، جامعة قطر، *العدد 80*، 59–88.
14. جابر، جابر عبد الحميد & كفافي، علاء الدين (1991): معجم علم النفس والطب والنفس، ج4، القاهرة: دار النهضة العربية.

15. جبالي، نور الدين & عزوز، أسمهان (2014، ديسمبر): مصدر الضبط الصحي وعلاقته باستراتيجيات المواجهة لدى مرضى القصور الكلوي، *مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة* سطيف 2، *العدد 19*، 210-225.
16. حركات، صبرينة (2012): الضغط النفسي لدى التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا، مذكرة ماستر، غير منشورة، معهد العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة العقيد أكلي محند أولحاج، البويرة.
17. حليتيم، مباركة (2017): وجهة الضبط وعلاقتها بتوظيف المهارات الفكرية الميتا معرفية لدى طلبة قسم علم النفس جامعة المسيلة، مذكرة ماستر، غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، المسيلة.
18. الخفاف، إيمان (2013): الذكاء الانفعالي، ط 1، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
19. الديب، علي محمد (1989): مركز الضبط وعلاقته بالرضا عن التخصص الدراسي، دراسة عبر حضارية، *مجلة علم النفس*، الهيئة المصرية العامة للكتاب بجامعة الأزهر.
20. رزق، امينة (2008): مشكلات طلبة المرحلة الثانوية وحاجاتهم الإرشادية، *مجلة جامعة دمشق، 24 (2)* ، 13 - 35.
21. زهران، حامد عبد السلام (1987): علم نفس النمو "الطفولة والمراهقة"، ط6، القاهرة: عالم الكتب للنشر، مصر.
22. سايح، زليخة (2015): علاقة تقدير الذات ووجهة الضبط بالتحصيل الدراسي، مذكرة ماجستير، غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة أبي بكر بلقاي، تلمسان.
23. السباب، أزهار محمد مجيد (2011): قياس التمرد النفسي عند طلبة معهد إعداد المعلمين /تكريت، *مجلة سر من رأى، العراق، المجلد 7 (27)* ، 194-211.
24. الشاعر، محمد ماجد (2014): التنبؤ بالتمرد النفسي في ضوء إشباع الوالدين للحاجات النفسية لدى عينة من المراهقين بمحافظة خان يونس، مذكرة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأقصى-غزة، فلسطين.
25. شلايل، محمد يونس خليل (2015): الخبرات الصادمة وعلاقتها بالتمرد النفسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية بغزة، مذكرة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية -غزة، فلسطين.
26. شنان، أحمد & أنو، فاطمة (2011): الفروق في مركز التحكم ومفهوم الذات بين الموهوبين والعاديين من تلاميذ مرحلة الأساسي، *المجلة العربية لتطوير التفوق، العدد 3*، 99-122.
27. صحراوي، حليمة (2018): التمرد المدرسي لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا، دراسة ميدانية بثانويات ولاية سعيدة، مذكرة ماستر، غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سعيدة، الجزائر.
28. صياد، نعيمة (2004): واقع المرافقة النفسية التربوية لمعيدي شهادة البكالوريا، مذكرة ماجستير، غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة باجي مختار عنابة.
29. ضيف، حنان (2015): علاقة مركز الضبط بالأداء الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، مذكرة ماستر، غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية ولاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة.
30. طبيل، علي محمد حسين(2008): بناء وتطبيق مقياس التمرد الأكاديمي لطلاب كلية التربية الرياضية في جامعة الموصل، *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، جامعة الموصل العراق، *المجلد 8(1)* ، 278-306.

31. عبد، سلوى فائق (2018، كانون الأول): الضغط المدرسي وعلاقته بالتمرد النفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة الآداب*، العراق، العدد *127*، 493-520.
32. فرج الله، صورية (2017): تقويم مردود الإصلاحات التربوية لمرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الفاعلين التربويين، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة.
33. قاقي، مريم (2015): اضرابات الأساتذة وتأثيرها على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي، مذكرة ماستر، غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف المسيلة.
34. مجاهد، فاطمة (2006): مدى فاعلية برنامج إرشادي في التخفيف من حدة سلوك التمرد لدى بعض الطلبة والطالبات المراهقين، دراسة مقارنة، مؤتمر المعلوماتية ومنظومة، يوليو،2006.
35. مدخلي، علي محمد عواجي (2007):*" كثرة مشاكل طلاب الثانوية كيف نحد منها؟"*، مقال الكتروني (2007/11/08) مستخرج من http://www.midad.com
36. معتوق، فضيلة(2017): محاولة بناء مقياس التمرد الأكاديمي، مذكرة ماستر، غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، المسيلة.
37. نبار، رقية (2018): مستوى التمرد النفسي لدى طلبة الجامعة، دراسة ميدانية بكلية الطب جامعة سيدي بلعباس، *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 35*، 919-930.
38. الهمشري، محمد علي & عبد الجواد، وفاء محمد (2000): مشكلات الأطفال، ط2، الرياض: مكتبة العبيكان، السعودية.
39. هول. ك، لندي (1969): نظريات الشخصية) أحمد فرج، قدوري محمود، لطفي محمد)، القاهرة: الهيئة المصرية للنشر، مصر.

المراجع الأجنبية:

40. Bernard, Michael .E (1990): Rational emotive therapy with children and Adolescents: Treatment Strategies, *School Psychology review, vol 19 (3)*, 294-303.
41. Brehm, J. (1966): A theory of Psychological Reactance .New York: Academic Press.
42. David .L (2007) :*Attribution Theory (Weiner) ,Learning Theories* , Retrieved from www.learning-theories.com
43. Brown ,Ronald .T(1980) *: Some Misgivings About Locus of Control Orientation and Its Relationship to Intelligence, Academic Achievement, and Delinquency*, Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association (88th, Montreal, Quebec, Canada, September 1-5 , Retrieved from https://eric.ed.gov
44. Donoghue .S (2007) : An explanation of consumer complaint behavior concerning performance failure of major electrical household appliances , PhD Consumer Science, Faculty of Natural and Agricultural Sciences ,University of Pretoria , South Africa.
45. Donnell, A. Thomas, A. & Walter (2001): Psychological Reactance: Factor Structure and Internal Consistency of the Questionnaire for the Measurement of Psychological Reactance, *The journal of Social Psychology, vol 141(5).*
46. Eng, R. & Hanison, D.J. (1989): Reactance Theory: A test with Colgate dining, Indiana University: Blooming and state University of New York college and Potsdam.

47. Hjelle, L and Ziegler, d. (1976): Personality Theories: Basic assumptions, research, and applications, New York: McGraw-hill.
48. Lefcourt. H M (1966): Internal-external control of reinforcement. A review. Psychol. Bull. 65 : 206-20.
49. Lefcourt .H M (1973): The Function of the illusions of control and freedom .*American Psychologist, 28 (5)*, 417-425.
50. McLeod.S (2012) : *Attribution Theory ,Simply Psychology* , Retrieved from www.Simplypsychology.org
51. Situngkir .H& Khanafiah .D (2004): Social Balance Theory: Revisiting Header's Balance theory for many agents, University Library of Munich, Germany.
52. Paszkowska-Rogacz. A& Kabzińska .Z (2012) : Applications of Kelly's Personal Construct Theory to Vocational Guidance, *Psychology Research, July 2012, Vol 2(7)* , 408-421.
53. Weiner, B. (1972): Attribution theory, achievement motivation, and the educational process , *Review of educational research, 42(2)*, 203-215
54. Woller ,K ,Buboltz, M & Loveland ,J. (2007) : Psychological Reactance :Examination Across Age , ethnicity ,and gender .*The American Journal of psychology , vol 120 (1)*, 15-24.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية المسيلة
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين
رقم /47/ 2020

المسيلة في :03 مارس 2020
مدير التربية
الى السادة: مدير ثانوية الشهيد حميدي
عيسى طويل سليم

الموضـــــوع : ترخيص باجراء (تربص ميداني)

بناء على مراسلة جامعة محمد بوضياف المسيلة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية –قسم علم النفس-ارشاد وتوجيه-

يرخص للطالب :

الرقم	اللقب والاسم	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل
01	مهدي محمد	1993/02/05	125080056

- بالدخول : الى الثانوية المذكورة أعلاه وذلك ابتداءا من 2020/02/02 الى غاية 2020/06/15

لإجراء (تربص ميداني) : حول التمردالاكاديمي وعلاقته بوجهة الضبط لدى تلاميذ السنةالثالثة ثانوي مع احترامهم للشروط التالية :

- ✓ العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
- ✓ استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير.
- ✓ وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسؤول الا ول للمؤسسة المستقبلة خلال الفترة المحددة.
- ✓ مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .

* المطلوب من مسؤول مؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العملية في ظروف عادية طبقا للتوجيهات الانفة الذكر.

عن مدير التربية وبتفويض منه

الأمين العام

دواق حسين

ملحق (2) وثيقة النزاهة العلمية

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): مهدي محمد

الصفة: طالب، أستاذ باحث، باحث دائم: طالب

الحامل (ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 768378

والصادرة بتاريخ: 2011/09/15

عن دائرة: أولاد دراج

المسجل (ة) بكلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم: علم النفس

والمكلف (ة) بإنجاز أعمال بحث(مذكرة التخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، أطروحة دكتوراه)، عنوانها:

التمرد الأكاديمي وعلاقته بوجهة الضبط لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي

دراسة ميدانية بثانوية الشهيد حميدي عيسى - أولاد دراج

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ: 2020/05/21

إمضاء المعني

عن رئيس المجلس الشعبي البلدي
وبتفويض منه الموثق المكلف
بمرابط الشريف

الذي وقعه أمامنا
السيد: مهدي محمد
بتاريخ: 2020/05/21

ملحق (3) استبيان الدراسة

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

تخصص: توجيه وإرشاد .

تحية طيبة وبعد . . . .

أخي التلميذ ، أختي التلميذة

في إطار التحضير لمذكرة التخرج المكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية، تخصص: **التوجيه والإرشاد**، نريد القيام بدراسة بعنوان: " **التمرد الأكاديمي وعلاقته بوجهة الضبط لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي** " دراسة ميدانية بثانوية الشهيد حميدي عيسى بأولاد دراج.

نرجو منكم إفادتنا بكل صدق وموضوعية، وذلك بوضع العلامة (X) أمام العبارة التي ترى أنها تعبر عن رأيكم، حيث يجب وضع إجابة واحدة لكل فقرة، علما أنه لا توجد عبارة صحيحة وأخرى خاطئة، وإجابتك لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي .

شاكرين مسبقا تعاونكم معنا .

الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

الشعبة: . . . . . .

مقياس التمرد الأكاديمي لـ: "فضيلة معتوق "

م	العبـــــارة	درجة التقديـر				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أشعر بالظلم من طرف الآخرين.					
2	لدي رغبة في التوجه إلى الآفات الاجتماعية.					
3	أشعر بالغضب إذا أجبرت على الاعتذار من شخص أساء إلي.					
4	أسيء الظن بتصرفات الآخرين اتجاهي.					
5	أفكر في أغلب الأحيان بسلبية.					
6	أرفض النصائح خاصة من الأشخاص الذين هم بعمري.					
7	أعتقد دائما بأنني الأقوى والأفضل من غيري.					
8	أتمسك دائما برأيي ولو كان خاطئا.					
9	أتجنب الاختلاط بزملائي.					
10	أتهرب من مواجهة مشاكل الحياة والواقع.					
11	أميل إلى الانقطاع عن الدراسة.					
12	أسعى للمشاركة في الإضرابات بأنواعها.					
13	أحب أن يخاف الناس مني وأكون ذو هيبة.					
14	أتعصب لأرائي الشخصية أثناء الحوار.					
15	أعتبر نفسي حاد الطباع.					
16	أحس بالغرور والتعالي اتجاه الآخرين.					
17	لا أثق بمن هم في موقع السلطة أو المسؤولية.					
18	أعتبر نفسي شخص أناني.					
19	لا أحترم قرارات الآخرين.					
20	أكره الدراسة في الثانوية.					
21	أحب أن أكون مشاغب في القسم.					
22	أحب أن أخيف غيري.					
23	أشعر بعدم الاهتمام واللامبالاة من الآخرين.					
24	أثير الفوضى في الوسط المدرسي.					
25	أنا شخص عنيد يرفض تتبع الغير.					
26	الاهتمام الزائد بأفته الأشياء.					
27	أتجنب المشاركة في الأعمال الصالحة.					

28	أسخر من آراء الآخرين.					
29	أشعر بالغضب إذا طلبت شيء وتم رفضه.					
30	أغضب إذا أخرجت من قبل الأستاذ.					
31	أشعر بالانزعاج إذا سئلت ولم أعرف الإجابة.					
32	أحب الانتقام إذا ظلمني أحد.					
33	اللباس غير المحتشم يشعرني بالغضب.					
34	أنزعج من تأخر توزيع علامات الامتحان.					
35	أغضب من احتقار الإدارة للتلاميذ.					
36	أشعر بالظلم والاستهزاء من طرف الأساتذة بدون سبب.					
37	أشعر بغياب الديمقراطية في النقاش مع الأساتذة أثناء الدرس.					
38	أشعر بعدم احترام المرافق العامة للثانوية من طرف التلاميذ.					
39	عند إجباري على عمل شيء لا أريده أشعر بالضجر.					
40	عدم الاهتمام بالتلاميذ يشعرني بالفشل والإحباط.					
41	تراكم الدروس والحصص يجعلني أحس بالملل.					
42	أشعر بالضيق حين لا يصدقني أحد.					
43	أشعر بالسوء حين أتعرض للظلم من قبل الأستاذ.					
44	أشعر بالقلق حين توجه إلى الأوامر.					
45	أجد صعوبة في الاعتراف بالخطأ.					
46	أشعر بالوحدة لانعدام اهتمام زملائي.					
47	أحب السيطرة والتملك.					
48	آخذ حقي بالقوة مهما كان نوعها.					
49	أحتج عن أي شيء كان.					
50	أحب الدخول في صراع مع الآخرين.					
51	تعرضي للاستهزاء من طرف إدارة الثانوية يجبرني على العنف.					
52	إهمال الفرد من طرف المجتمع تجعله يفكر بالهجرة.					

مقياس وجهة الضبط لـ: " نويكي وستريكلاند"

	البنود	**نعم**	**لا**
1	أرى أغلب المشاكل تحل نفسها.		
2	يمكن أن أتجنب الفشل.		
3	أعتقد أن الأطفال يولدون وهو محظوظون في الدراسة.		
4	أشعر في بعض الأحيان بأن الحصول على علامات جيدة شيء مهم جدا بالنسبة لي		

5	يلومني الآخرون على أشياء لم أتسبب فيها.		
6	أعتقد أن من يجتهد ينجح.		
7	أرى أن بذل الجهد الكبير غير مفيد.		
8	أشعر أن بداية اليوم هي التي تحدد الظروف خلال اليوم.		
9	أرى أن الأولياء لا يكترثون لأبنائهم.		
10	أعتقد أن التمني كاف لتحقيق الأهداف الدراسية.		
11	أتعرض للعقاب بدون سبب في المدرسة.		
12	يصعب على تغيير رأي أصدقائي.		
13	تساعد المساندة في النجاح أكثر من الحظ.		
14	يستحيل تغيير رأي والدي.		
15	من واجب والدي السماح لي باتخاذ معظم قراراتي.		
16	عند ارتكاب الخطأ أجد أنه ليس هناك ما يمكنني فعله لتصليح الوضع.		
17	أغلب الأطفال يولدون وهم يتمتعون بمستوى جيد في الدراسة.		
18	أغلب الأطفال في سني أقوى مني.		
19	عدم التفكير في بعض المسائل يعتبر وسيلة من أحسن الوسائل لحل مشاكلي.		
20	لدي حرية كبيرة في اختيار أصدقائي.		
21	حدث أني وجدت شيئا اعتقدت أنه يجلب الحظ لي في الدراسة.		
22	إن أداء واجباتي المدرسية متوقف على العلامات التي تمنح لي.		
23	عندما أضرب من طرف تلميذ في سني، ليس بوسعي القيام بشيء من أجل جعله يكف عن ضربي.		
24	حدث لي أن حملت معي شيئا يجلب الحظ.		
25	حب الناس لي أو عدم حبهم لي يتوقف على نوعية أفعالي.		
26	عادة ما أتلقى مساعدة من طرف والدي عندما أستنجد بهم.		
27	عادة ما أتعامل معاملة سيئة دون سبب.		
28	إمكانية تغيير ما يمكن أن يحدث لي في الغد تتوقف على أعمالي الحاضرة.		
29	ليس بإمكاني تجنب الأشياء السيئة إذا كانت الأشياء على وشك الوقوع.		
30	بإمكان الأطفال فعل ما يشاؤون لو أصروا على مطالبهم.		

ملحق (04) نتائج الدراسة

نتائج الفرضية العامة:

Correlations					
		التمرد الأكاديمي	وجهة_الضبط	الضبط الخارجي	الضبط الداخلي
التمرد الأكاديمي	Pearson Correlation	1	.076	-.028-	.158
	Sig. (2-tailed)		.464	.787	.126
	N	95	95	95	95

نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

One-Sample Test				
	Test Value = 156			
	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
التمرد الأكاديمي	-8.708-	94	.000	-25.242-

الجنس	Mean	Minimum	Maximum	التخصص	Mean	Minimum	Maximum
ذكر	139.91	76	210	أدبي	129.13	75	174
أنثى	127.83	72	180	علمي	131.89	72	210
Total	130.76	72	210	Total	130.76	72	210

نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

Between-Subjects Factors			
		Value Label	N
الضبط	1	داخلي	60
	2	خارجي	21
	3	داخلي_خارجي	14

Crosstab								
			الجنس		Total	التخصص		Total
			ذكر	أنثى		أدبي	علمي	
الضبط	داخلي	Count	14	46	60	27	33	60
	خارجي	Count	6	15	21	9	12	21
	داخلي_خارجي	Count	3	11	14	3	11	14
Total		Count	23	72	95	39	56	95