وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا

الموضوع:

مركز الضبط(داخلي–خارجي) وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى طلاب الجامعة

دراسة ميدانية بكلية العلوم الاجتماعية وكلية العلوم الطبيعية بجامعة غرداية

مذكرة مكملة لمتطلبات نيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي

– إعداد:

بن زحاف فاطمة

إشراف:

د/ شايب خولة

المشرف المساعد: أ/ عبد الحميد جديد

أعضاء اللجنة المناقشة

الاسم واللقب	الجامعة	الصفة
د/ بقادير عبد الرحمان	غرداية	رئيسا
د/شايب خولة	غرداية	مشرفا ومقررا
أ. جديد عبد الحميد	غرداية	مشرفا مساعدا
أ/ كبير كلثوم	غرداية	مناقشا

الموسم الجامعي: 2019/2018

الإهـــداء

إلى من علمتني النجاح والصبر

إلى من أفتقدها في مواجهة الصعاب

ولم تمهلها الدنيا لأرتوي من حنانها ...أمي

تمنيت لو كنت أول من يكون بجانبي في هذه اللحظات لكن مشيئة الله تعالى، إلى سندي وقوتي وملاذي بعد الله أبي الغالي حفظه الله، إلى إخوتي بأخص ريمة وفتيحة وإلى كل من علمني حرفا أصبح سنا برقه يضيء الطريق أمامي أخص بالذكر الأستاذ **"شريف عبد الله"**، وإلى جميع زملائي وزميلاتي وإلى صديقتي وأختي ثرية

أهدي إليكم هذا البحث المتواضع راجية من المولى عز وجل أن يلقى القبول والنجاح

بن زحاف فاطمة

شكر وعرفان

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى أله وصحبه أجمعين أما بعد نشكر الله على نعمه التي لا تعد ولا تحصى ومنها توفيقه تعالى على إتمام هذا العمل، نتقدم بجزيل الشكر والامتنان وخالص العرفان والتقدير إلى الدكتورة **"شايب خولة"** على دعمها وتوجيهاتها القيمة جزاها الله خيرا والأستاذ **"جديد عبد الحميد"** على مساعدته في إتمام هذه المذكرة.

كما يسرنا أن نوجه أسمى عبارات التقدير والعرفان إلى أساتذة علم النفس الكرام على إرشاداتهم وأرائهم ونخص بذكر: **"د.حجاج عمر"**، **"أ/بوهراس"** فجزاهم الله كل خير

كما نتقدم بخالص الشكر والعرفان إلى الأمين العام لكلية العلوم الطبيعية ورئيس قسم العلوم الفلاحية على حسن استقبالهم ومساعدتهم.

والشكر لكل من ساهم من قريب أو بعيد في إتمام هذا البحث، والشكر إلى صديقاتي اللواتي ساعدنني في اجراء الدراسة الميدانية وعمتي أسماء بن زحاف.

والشكر الخاص لكل الطلبة الذين وافقوا على أن يكون جزء من هذه الدراسة وتفهمهم ورحابة صدرهم.

بن زحاف فاطمة

المخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين مركز الضبط(داخلي-خارجي) ودافعية التعلم لدى طلبة الجامعة غرداية بكلية العلوم الاجتماعية وكلية العلوم الطبيعية، وشملت عينة الدراسة (300) طالب وطالبة، وانطلقت الدراسة من التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط(داخلي-خارجي) ودافعية التعلم لدى طلبة جامعة غرداية؟

-هل يوجد اختلاف في مركز الضبط (داخلي-خارجي) باختلاف الجنس والانتماء للكلية ونمط الإقامة والطور الجامعي لدى عينة الدراسة؟

-هل يوجد اختلاف في دافعية التعلم باختلاف الجنس والانتماء للكلية ونمط الإقامة والطور الجامعي لدى عينة الدراسة؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات اقترحنا الفرضيات الآتية:

-توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط(داخلي-خارجي) ودافعية التعلم لدى طلبة الجامعة بغرداية.

- يوجد اختلاف في مركز الضبط(داخلي-خارجي) باختلاف الجنس والانتماء للكلية ونمط الإقامة والطور الجامعي لدى عينة الدراسة؟

- يوجد اختلاف في دافعية التعلم باختلاف الجنس والانتماء للكلية ونمط الإقامة والطور الجامعي لدى عينة الدراسة؟

وتمت الدراسة وفق المنهج الوصفي باعتباره الأنسب لوصف الظاهرة، واعتمدنا في جمع البيانات على أداتين الأولى تمثلت في مقياس مركز الضبط من إعداد "جوليان روتر " والثانية مقياس دافعية التعلم من إعداد "يوسف قطامي" وبعد معالجة البيانات إحصائيا توصلنا إلى نتائج التالية:

-توجد علاقة إرتباطية عكسية بين مركز الضبط(داخلي-خارجي) ودافعية التعلم لدى طلبة الجامعة بغرداية.

- يوجد اختلاف في مركز الضبط (داخلي-خارجي) باختلاف الجنس، في حين لا يوجد اختلاف في مركز الضبط حسب متغير الانتماء للكلية والطور الجامعي ونمط الإقامة لدى عينة الدراسة.

-يوجد اختلاف في دافعية التعلم باختلاف الجنس، في حين لا يوجد اختلاف في دافعية التعلم حسب متغير الانتماء للكلية والطور الجامعي ونمط الإقامة لدى عينة الدراسة.

وقد تمت مناقشة وعرض وتحليل النتائج في ضوء الجانب النظري ونتائج الدراسات السابقة.

الكلمات المفتاحية: مركز الضبط(داخلي–خارجي). دافعية التعلم. طلبة الجامعة.

Study summary

The Summary:

The present study aimed to identify the relationship between the control center (internal-external) and the learning motivation of the students of the University of Ghardaia at the Faculty of Social and Human Sciences and the Faculty of Natural Sciences and technology, and the study sample (300) students, and the study started from the following questions:

- Is there a statistically significant relationship between the control centre (internal-external) and the learning motivation of the students of Ghardaia University?

- Is there a differences in the control center (internal-external) different sex, college affiliation, style of residence and university stage of the students of Ghardaia University?

- Is there a differences in learning motivation different sex, college affiliation style of residence and university stage of the students of Ghardaia University?

To answer these questions, we proposed the following hypotheses:

-There is a statistically significant relationship between the center of control (internal-external) and the learning motivation of the students of the University of Ghardaia.

-There's a differences in the control center(internal-external) different sex, college affiliation, style of residence and university stage of students of the University of Ghardaia.

-There's a differences in the motivation of learning different sex college affiliation, style of residence and university stage of students of the University of Ghardaia.

The study was carried out in accordance with the descriptive approach as the most appropriate description of the phenomenon, and we relied in the collection of data on the first two tools of the control center (internal-external) of the "Julian router" and the second scale of motivation to learn from the preparation of "Youssef Katami" and after the statistical processing of data we reached the following results:

-There is an inverse correlation between the control centre (internal-external) and the learning motivation of the students of the University of Ghardaia.

-There's a differences in the control centre (internal-external) different sex, while there are no differences in the control centre (internal-external) different, college affiliation. type of residence and university stage.

Study summary

-There’s a differences in learning motivation different sex, while there are no differences in learning motivation different specialization, college affiliation .type of residence and university stage.

The results were discussed, presented and analyzed in the light of the theoretical aspect and the results of previous studies

Keywords: control center (internal-external). **Learning motivation. University students.**

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
الاهداء	أ
الشكر والتقدير	ب
ملخص الدراسة بالعربية	ج
ملخص الدراسة بالأجنبية	هـ
قائمة المحتويات	و
قائمة الجداول والاشكال	ي
قائمة الملاحق	ل
مقدمة	1
الجانب النظري	
الفصل الأول: إشكالية الدراسة واعتباراتها	
1. إشكالية الدراسة	6
2. تساؤلات الدراسة	8
3. فرضيات الدراسات	10
4. أهداف الدراسة	10

5. أهمية الدراسة	10
6. المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة	11
7. الدراسات السابقة	11
الفصل الثاني: مركز الضبط	
تمهيد.	18
1. الخلفية النظرية لمركز الضبط.	19
2. مفهوم مركز الضبط.	21
3. أبعاد مركز الضبط.	22
4. خصائص فئتي مركز الضبط	26
5. مصادر مركز الضبط	30
6. العوامل المؤثرة في مركز الضبط	31
7. مركز الضبط في المجال الدراسي	35
8. تنمية مركز الضبط	36
9. قياس مركز الضبط	39
خلاصة الفصل	41
الفصل الثالث: دافعية التعلم	
تمهيد	43
1. تعريف الدافعية	44

2. وظائف الدافعية	45
3. النظريات المفسرة لدافعية	46
2تعريف دافعية التعلم	55
2-1عناصر دافعية التعلم	56
2-2مصادر دافعية التعلم	57
2-3العوامل المؤثرة في دافعية التعلم	58
2-4شروط دافعية التعلم	59
2-5أثر الدافعية في التعلم	59
2-6إستخدام الدوافع في التعلم الصفي	62
2-7قياس دافعية التعلم	65
خلاصة الفصل	66
الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	69
1. منهج الدراسة	69
2. مجتمع الدراسة	69
3. حدود الدراسة	70
4. الدراسة الاستطلاعية	70

5. أدوات جمع البيانات	72
6. الخصائص السيكو مترية	74
7. الدراسة الأساسية	77
8. كيفية التطبيق	78
9. الأساليب الإحصائية	79
خلاصة الفصل	80
الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	81
عرض ومناقشة الفرضية العامة	82
عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى	85
عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية	88
استنتاج عام واقتراحات	94
قائمة المراجع	96
قائمة الملاحق	I.

فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
.1	يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة	69
.2	يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير الجنس	70
.3	يوضح توزيع العينة الاستطلاعية حسب متغير الانتماء للكلية	71
.4	يوضح توزيع العينة الاستطلاعية حسب متغير نمط الاقامة	71
.5	يوضح توزيع العينة الاستطلاعية حسب متغير الطور الجامعي	72
.6	يوضح طريقة تصحيح مقياس مركز الضبط	73
.7	يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية لمركز الضبط.	75
.8	يوضح نتائج معامل ألفا كرونباخ لمقياس مركز الضبط	75
.9	يوضح نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمركز الضبط	76
.10	يوضح نتائج المقارنة الطرفية لمقياس دافعية التعلم	76
.11	يوضح معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس دافعية التعلم	76
.12	يوضح نتائج التجزئة النصفية لمقياس دافعية التعلم	77
.13	يوضح توزيع العينة الأساسية حسب متغير الجنس	77
.14	يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغير الانتماء للكلية	78

15.	يوضح توزيع العينة الأساسية حسب متغير نمط الإقامة	78
16.	يوضح توزيع العينة الأساسية حسب متغير الطور الجامعي	78
17.	يوضح معامل ارتباط بيرسون بين مركز الضبط ودافعية التعلم	82
18.	يوضح الفروق في درجات دافعية التعلم باختلاف مركز الضبط	82
19.	الفروق في مركز الضبط باختلاف الجنس والانتماء للكلية والطور الجامعي ونمط الإقامة	85
20.	الفروق في دافعية التعلم باختلاف الجنس والانتماء للكلية والطور الجامعي ونمط الإقامة	88

فهرس الأشكال

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
1.	يوضح أبعاد مركز الضبط	24
2.	يوضح توزيع الأفراد على بالنسبة لفئتي الضبط على خط متصل	25
3.	يوضح خصائص أفراد ذو الضبط الداخلي	27
4.	يوضح خصائص أفراد ذوي الضبط الخارجي	29
5.	يوضح مصادر الضبط لدي فئتي مركز الضبط	30

.6	يوضح أهم العوامل المؤثرة في تحديد مركز الضبط	35
.7	يوضح أهم النظريات المفسرة لدافعية	46
.8	يوضح نظرية التحليل النفسي	47
.9	يوضح هرم ماسلو للحاجات الدافعية	52
.10	يوضح أهم النظريات المعرفية	52
.11	يوضح بعض المقترحات لزيادة	64

فهرس الملاحق

رقم الملحق	العنوان	الصفحة
.1	مقياس مركز الضبط	.I
.2	مقياس دافعية التعلم	.II

مقدمة

مقدمة:

لطالما شكل السلوك الإنساني محور اهتمام العلماء والباحثين في علم النفس، محاولين بذلك وضع مكونات أو عوامل يمكن من خلالها فهم السلوك ومعرفة ضوابطه، ومن بين هذه العوامل ما يعرف بمركز الضبط الذي يعد من أبرز المواضيع التي نالت اهتماما كبير وذلك لقدرته على التنبؤ بدوافع الفرد وسلوكه، وتعود نشأة هذا المفهوم لنظرية التعلم الاجتماعي التي وضعها **"جوليان روتر"** ويهتم مركز الضبط بإدراك الفرد لموجهات الأحداث في حياته، وإدراكه لعوامل الضبط والسيطرة في بيئته، وينقسم مركز الضبط إلى فئتين فئة الضبط الداخلي، وفئة الضبط الخارجي، فذوي الضبط الداخلي يتميزون بالسيطرة على بيئتهم وواقعهم ويدركون أنهم مسؤولون عن كل ما يحدث معهم بمعنى أنهم يعتقدون أن نتائج سلوكهم من نجاح أو فشل يتم إسناده إلى ذواتهم، حيث يتميزون بالثقة بالنفس والاتزان الانفعالي والتوافق مع الذات والطموح والسعي وراء تحقيق التفوق، ويبذلون جهدا مستمرا لسيطرة على بيئتهم وهذا يجعلهم أفراد إيجابيين لديهم القدرة على تحمل مسؤولية أفعالهم ونتائجها مهما كانت، أما ذوي الضبط الخارجي فهم يعتبرون أنفسهم غير مسؤولون عن ما يحدث معهم وأن العوامل الخارجية والقوى الخارقة هي التي تتحكم في حياتهم، فهم لا يدركون العلاقة بين سلوكاتهم وما يترتب عنها من نتائج، ويتميزون بضعف الثقة بالنفس والتوقعات المنخفضة لنجاح وعدم القدرة على الالتزام، وتحكم في التغيرات من حولهم، ويرتبط مركز الضبط مع بعض مكونات الشخصية من بينها الدوافع، وتعتبر هذه الأخيرة مصدرا للطاقة البشرية والأساس في تشكيل العادات والميول والممارسات لدى الأفراد، وتعتبر حافزا لتعديل سلوك الفرد نحو تحقق الأهداف المنشودة فتعمل على تنشيط السلوك من أجل إشباع الحاجات وتوجيهه نحو مصدر الإشباع أو تحقيق الهدف واختيار الوسائل المناسبة لذلك، كما تحدد الدوافع شدة السلوك اعتمادا على مدى الحاجة أو سهولة أو صعوبة الوصول للباعث، فتحافظ على استمرارية السلوك وتمده بطاقة اللازمة للإشباع، وتحقيق الأهداف، ولقد ركز بعض الباحثين على ماهية الدافعية وإثارتها لدى المتعلم داخل الغرفة الصفية وتحسين عملية التعليم والتعلم، وبالتالي تحقيق الأهداف التعليمية بالمستوى المقبول، ومنه الدافعية هي المحرك الرئيسي لبذل أقصى جهد لتحقيق الأهداف، وتتمثل دافعية التعلم في مختلف الظروف الداخلية والخارجية التي تجعل الطالب يقبل على عملية التعلم ويكتسب المعارف والمهارات ويستمر في عملية التعلم، وهذا ما يجعلها من أهم العوامل النفسية ذات التأثير البالغ على قدرة الطالب وسعيه

نحو التعلم، وتقلل من مشاعر الملل والإحباط، تزيد من قدرتهم على تحمل المصاعب، والمواظبة والمثابرة في أداء أنشطة التعلم، ويتميز ذوي الدافعية المرتفعة برغبة الذاتية في التعلم، الاتقان والامتياز والتفوق والسعي وراء ما هو جديد، والثقة بالنفس والمثابرة وبذل الجهد، والتحدي وتحمل المهمات المعقدة، في حين أن ذوي الدافعية المنخفضة يتميزون بالإحساس المستمر بالفشل والاعتماد على الأخرين، وعدم أداء المهمات التعليمية، وعدم الرغبة في اكتساب المعارف، والإحباط والنفور من الموقف التعليمي وتقدير ذات المنخفض، والتأثر بقرارات الأخرين، ولعل أكثر ما يتصل بالدافعية التعلم لدى الطلبة هو عندما يعزو الطالب فشله لخصائص ومميزات ثابتة وغير خاضعة للضبط مثل القدر فهذا الطالب قد يبدي سلوك اللامبالاة، لأنه معتاد على الفشل والإحباط وغير مدفوع، خاصة إذا اعتقد أن المسببات التي يعزوها لأسباب خارجية لا يمكن تغيرها، أي أنها ثابتة وليست تحت سيطرته وضبطه وهنا يبرز دور مركز الضبط في الدافعية، فهو بمثابة ذلك المحرك الذي يجعل الطالب يدرك أنه مسؤول عن كل أفعاله ونتائجه وأن الجهد، والقدرة والمثابرة هي أساس النجاح فالفرد الذي يعتبر نفسه مسؤولا عما يحدث معه يتسم بتفكير سليم وإرادة قوية وثقة بالنفس عكس الفرد الذي يلقي المسؤولية على غيره، وهذا يدل على أن ذوي الضبط الداخلي يتميزون بدافع قوي يجعلهم يبدلون الجهد والقدرة على الاستمرار لتحقيق النجاح واكتساب المعارف والتفوق، في حين أن ذوي الضبط الخارجي يتميزون بدافعية منخفضة فاعتقادهم بمرتبط بعوامل خارجية وأنه لاحول ولا قوة لهم، ويجب أن يكونوا في المكان والزمان المناسب من أجل النجاح، ومما سبق يعتبر مركز الضبط ودافعية التعلم من العوامل المهمة ذات التأثير على طلبة الجامعة وتحصيلهم وتأهيلهم للحياة العملية وفي هذا الصدد جاءت الدراسة الحالية للبحث عن العلاقة بين مركز الضبط ودافعية التعلم لدى طلبة الجامعة بغرداية.

ولمعالجة هذه الدراسة قسمنا الموضوع إلى جانبين الجانب النظري والجانب التطبيقي.

بحيث يحتوي الجانب النظري على ثلاثة فصول:

*__الفصل الأول__: يتعلق بإشكالية الدراسة وتساؤلاتها، وأهم الفرضيات التي انطلقنا منها، ثم أهداف وأهمية الدراسة ثم التعريفات الإجرائية والدراسات السابقة.

* __الفصل الثاني__: تطرقنا فيه لمفهوم مركز الضبط وأبعاده وخصائص فئتي مركز الضبط، العوامل المؤثرة فيه، مركز الضبط في المجال الدراسي، تنميته وطرق قياسه، وأخيرا خلاصة الفصل.

***الفصل الثالث:** خصص لدافعية التعلم وتناولنا فيه تعريف لدافعية ثم أهم وظائفها ونظريات المفسرة لها، ثم مفهوم دافعية التعلم وعناصرها، مصادرها، ثم العوامل المؤثرة فيها، شروطها، وأثر الدافعية في التعلم، إستخدام الدوافع في التعلم الصفي، طرق قياسها، خلاصة الفصل.

كما يحتوي الجانب التطبيقي على فصلين:

***الفصل الرابع:** تناولنا فيه أهم الإجراءات المنهجية لدراسة من حيث المنهج، مجتمع الدراسة وحدود الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، أدوات جمع البيانات، الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة الدراسة الأساسية، كيفية تطبيق، والأساليب الإحصائية المستخدمة.

* **الفصل الخامس:** خصص لعرض ومناقشة نتائج الدراسة، من خلال عرض ومناقشة الفرضية العامة، ثم عرض ومناقشة الفرضية الثانية والثالثة.

وأخيرا نختتم الدراسة باستنتاج عام واقتراحات.

الجانب النظري

الفصل الأول: إشكالية الدراسة واعتباراتها

- إشكالية
- تساؤلات الدراسة
- فرضيات الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة
- الدراسات السابقة

1-إشكالية:

تعتبر الجامعة مؤسسة تعليمية تكوينية تهدف إلى تغطية احتياجات البلاد من إطارات، وكفاءات وتعمل على تأهيل الشباب في المجال المهني ومسايرة التطور العلمي التكنولوجي، وبصفة عامة يتضمن مفهوم الجامعة كل الأجهزة الإدارية والمادية والمخابر العلمية والبشرية التي تتطلبها العملية الجامعية من أجل تكوين أفضل.

وقد سعت الجزائر كغيرها من الدول لتطوير التعليم الجامعي باعتباره المرحلة الأخيرة من التعليم والعمل على الاهتمام بكافة مكونات العملية التعليمية من أساتذة وطرق التكوين والطلبة. (فلوسي 2016، ص 4)

ومن هذا المنطلق بات من الضروري توحيد الجهود والمساعي للاهتمام بالطلبة الجامعة، وتوفير الظروف الملائمة لضمان نجاحهم في مسارهم الجامعي وحمايتهم من العقبات التي من شأنها أن تكون عائقا أمام مواصلتهم التعليم العالي.

ومن أجل تحقيق ذلك لابد من الأخذ بعين الاعتبار الجانب النفسي للطلبة ومراعاة العوامل الداخلية التي تجعل الطلبة يقبلون على عملية التعلم ويستمرون فيه، وتتمثل هذه العوامل في الدافعية التي تعتبر عامل فعال وأساسي في إنجاز الأهداف التربوية، حيث تعمل على استثارة وتوجيه الطلبة نحو التعلم وتحرير الطاقات الكامنة لديهم ومنه الاستجابة للموقف التعليمي، وهذا يجعل من الدافعية ذات تأثير كبير على المسار التعليمي لطلبة الجامعة.

وهذا ما أكدته دراسة **(سلاسيا وأخرون2011)**، باعتبار الدافع التعلم مهم في مواصلة الطلاب لدراستهم الجامعية، وتحديد عوامل لتحسين دافعية الطلاب نحو التعلم، وهذا لجعل المتعلم يقبل نحو التعلم ويستمر فيه لتحقيق المعرفة. (جناد ،2014، ص 121)

كما أشارت الباحثة **(دويك 1986)** إلى تأثير دافعية التعلم في اكتساب المعارف، واستغلالها وحددت نوعان من الدافعية تجعل المتعلم يقبل نحو التعلم، دافعية داخلية ويتميز أصحابها بالتركيز والمثابرة، والجهد والاستمرار، ودافعية خارجية يتميز أصحابها بالنفور والاعتماد على الأخرين. (عقبة، 2016، ص 28)

وهذا ما أكدته دراسة **(Perry et Magnussen1989)** في أن هناك عوامل محددة تؤثر في ضبط دافعية التعلم لدى طلاب الجامعة، وهي القدرة والجهد، وأن غياب عنصر التشويق في المحاضرة له تأثير على دافع التعلم. (خطار،2001، ص 13)

وأشار (**عبد الحميد دلمي**) إلى أن تغيير طرق التعليم في الجامعة أمر ضروري، من أجل جعل المتعلم يقبل على التعلم، ويبحث ويسعى نحو اكتساب المعرفة، فأصبحت طريقة الاملاء مرفوضة وغير مقبولة من قبل الطلبة، فالمهمة الرئيسية في التدريس الجامعي هي تعليم الطلبة كيف يفكرون لا كيف يحفظون المعارف والمقررات والكتب الجامعية، وتشجيعهم على تطبيقها في حياتهم وتعليمهم المسؤولية والاستمرار في التعلم الذاتي.

كذلك نجد دراسة **(شيو1967)** الذي أكد على دور الدافعية في التعلم. (جواهرة ،2012، ص 13)

وهذا ما أكدته (**نايفة قطامي**) في مختلف دراستها نظرا للأهمية الدافعية وأثرها على التعلم. (قطامي ،2003)

وتعرف الدافعية على أنها حالة داخلية توجه المتعلم لاستغلال إمكانياته من أجل تحقيق أهداف التعلم وهذا ما أشار له (**ثائر غباري**) في تعريفه لدافعية التعلم فهي حالة داخلية تجعل المتعلم يقبل على نشاط تعليمي والاستمرار فيه. (غباري ،2008، ص 50)

ومما سبق فاستثارة دافعية الطلبة وتوجيهها تجعلهم يقبلون نحو ممارسة النشاط المعرفي لذا يتوجب على القائمين في التعليم الجامعي الاهتمام بمختلف الجوانب النفسية والشخصية لطلبة، واعتماد دافعية التعلم كمتغير فعال يسهم في تحقيق الغايات التربوية الكبرى للمجتمع.

وقد بحثت العديد من الدراسات في دافعية التعلم، وعلاقتها بالمتغيرات كالجنس والتخصص وغيرها وفي هذا الصدد جاءت (**دراسة محمد علي مصطفى 1998**) التي تناول فيها موضوع الدافعية حسب متغير الجنس والتخصص، ودلت نتائجها على وجود فروق لصالح الاناث، وعلى عدم وجود فروق في دافعية باختلاف التخصص (علمي، أدبي) (دوقة، 2010، ص 87)

وهذا ما اتفق معه كل (**محي الدين حسين وحسن علي حسن 1989**) على وجود فروق في دافعية التعلم لكن لصالح الذكور، لكن هناك دراسات اختلفت وأكدت على عدم وجود فروق بين الذكور والاناث كدارسة (**لمصطفى تركي 1988 وفتحي الزيات 1990**).

ومن بين الدراسات التي راجت في مجال الدافعية ما يعرف بمركز الضبط وهذا ما أشارت له (**أ.د أفنان نظير دروزة**) في مختلف دراستها، حيث شهد اقبال الباحثين عليه بالدراسة بوصفه متغير يساهم في فهم وتفسير السلوك، وتعود نشأة هذا المصطلح لنظرية التعلم الاجتماعي التي وضعها جوليان روتر. (عبد الله ،2000، ص 18) ويعرفه جوليان روتر على أنه الطريقة التي يدرك بها الفرد التدعيمات التي تحدث في حياته سواء الإيجابية أو السلبية. (موسى ،1993، ص 319)، كما يعرفه (**فرج طه**) بأنه وجهة نظر الفرد في العوامل المؤثرة على سلوكه أو على مستقبله أو المسؤولة عنها سواءا كانت عوامل داخلية أو خارجية. (محمود ،2005)

وتوصل روتر في بحثه إلى وجود فئتين فئة ضبط داخلي وفئة ضبط خارجي، ومنه اختلاف الأفراد فيما بينهم في عملية تفسير واقعهم والأحداث التي يمرون بها، فمنهم من يردها لعوامل داخلية متعلقة به وهناك من يردها لعوامل خارجية.

وباعتبار أن الطلبة الجامعة يمرون بالعديد من المواقف والأحداث أثناء عملية التعلم وتفاعلهم مع الأساتذة وفيما بينهم، وأثناء فترة الامتحانات فهذا يجعلهم يفسرون تلك الأحداث حسب مركز الضبط الذي يتميزون به.

ولقد اهتم الباحثين بدراسة مركز الضبط وعلاقته بالعديد من المتغيرات منها الجنس والتخصص ونمط الإقامة الطلبة فنمط تفكير الإناث يختلف عن نمط تفكير الذكور وكذا طرق تربية الذكور والاناث مختلفة مما يجعل من إدراكهم للأحداث مختلف، كما أن ابتعاد الفرد عن أسرته من أجل الدراسة أو العمل تجعل منه يدرك الأحداث من حوله بطريقة مختلفة وهذا ما نحن بصدد معرفته في دراستنا الحالية.

فأشارت (**دراسة غربي العربي ومحمدي علي**) إلى عدم وجود فروق جنسية في مركز الضبط ووجود اختلاف في مركز الضبط باختلاف التخصص الذي يدرسه الطلبة، و(**دراسة أفنان نظير دروزة**) التي دلت على وجود فروق في وجهة الضبط باختلاف الجنس، إلا أنها اختلفت معه في أنه لا يوجد فروق في وجهة الضبط باختلاف التخصص المدروس، وهذا ما إتفقت معه (**دراسة عابد عبد الله**

النفعي 1999) حيث توصل من خلال دراسته إلى وجود فروق بين الجنسين في مركز الضبط لصالح الإناث. (غربي، محمدي، 2006)

من خلال كل هذه الدراسات يعتبر مركز الضبط عاملا مهما في دافعية التعلم، فالطالب الذي يعتبر نفسه مسؤولا عما يحدث معه يكون له تفكير سليم وإرادة قوية وثقة بالنفس ودافع لتحقيق كل ما يصبو له عكس الذي يلقي بالمسؤولة على غيره.

وهذا الذي أكدته (**نايفة قطامي1994**) فاعتبرت أن كل من الدافعية ومركز الضبط يشكل بعدا دافعيا، وأن موضع الضبط يتحدد بالصورة التي يدرك بها الطلبة لنتائج نجاحهم أو فشلهم، ومنه فالطلبة ذوي الضبط الداخلي يكون لديهم دافعية نحو تعلم والاستمرار فيه مهما كانت النتائج لأنهم يعتبرون أنفسهم مسؤولون عما يحدث لهم عكس ذوي الضبط الخارجي. (نايفة قطامي ،1994)

وهذا ما أكده (**الزيات1996**) في دراسة على طلبة جامعة المنصورة و أم القرى التي توصل من خلالها إلى أن ذوي الضبط الداخلي أكثر إنجازا من ذوي الضبط الخارجي. (سالم،2016)

ومنه يمكن اعتبار مركز الضبط عاملا مهم يؤثر على دافعية الطلبة وتأهيلهم للحياة العملية فالطالب الذي يعتبر نفسه مسؤول عن كل الأحداث في حياته يكون لديه دافع للتعلم وبذل جهد أكبر من أجل الوصول لنجاح.

وفي هذا السياق جاءت الدراسة الحالية لمعرفة العلاقة بين مركز الضبط ودافعية التعلم لدى طلبة بجامعة غرداية، وفي حدود اطلاعنا لم تقم أي دراسة بجامعة حول هذا الموضوع ومنه نطرح التساؤل التالي:

- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط(داخلي-خارجي) ودافعية التعلم لدى طلبة الجامعة بغرداية؟

- **التساؤلات الفرعية:**

- هل يوجد اختلاف في مركز الضبط(داخلي-خارجي) باختلاف الجنس والانتماء للكلية ونمط الإقامة والطور الجامعي لدى عينة الدراسة؟

- هل يوجد اختلاف في دافعية التعلم باختلاف الجنس والانتماء للكلية ونمط الإقامة والطور الجامعي لدى عينة الدراسة؟

3-فرضيات الدراسة:

- -توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط(داخلي-خارجي) ودافعية التعلم لدى عينة الدراسة.
- يوجد اختلاف في مركز الضبط(داخلي-خارجي) باختلاف الجنس والانتماء للكلية ونمط الإقامة والطور الجامعي لدى عينة الدراسة؟
- يوجد اختلاف في دافعية التعلم باختلاف الجنس والانتماء للكلية ونمط الإقامة والطور الجامعي لدى عينة الدراسة؟

4-أهداف الدراسة:

- الكشف عن العلاقة بين مركز الضبط (داخلي-خارجي) ودافعية التعلم لدى طلبة الجامعة بغرداية.
- الكشف عن اختلاف في مركز الضبط(داخلي-خارجي) باختلاف الجنس والانتماء للكلية ونمط الإقامة والطور الجامعي لدى طلبة الجامعة بغرداية.
- الكشف عن اختلاف في دافعية التعلم باختلاف الجنس والانتماء للكلية ونمط الإقامة والطور الجامعي لدى طلبة الجامعة بغرداية.

5-أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

- تشكل الدراسة إضافة معرفية لموضوع مركز الضبط ودافعية التعلم، وذلك من حيث إبراز العلاقة بين هذين المتغيرين.
- أهمية مركز الضبط باعتباره من المتغيرات الشخصية لما له من دور فعال في تفسير الطلبة لنتائج سلوكاتهم.

- اشتراك كل من دافعية التعلم ومركز الضبط في تأثيرهما على الجانب التعليمي والأكاديمي للطلبة الجامعة.
- أهمية دافعية التعلم في مواصلة الطلبة لتعلميهم وتبني استراتيجيات لإثارة الدافعية لديهم.

6-التعريفات الإجرائية:

- **مركز الضبط**: هو الطريقة التي يدرك بها الطالب الجامعي للأحداث من حوله ومدى تحكمه بها، ويعبر عنه بدرجة المتحصل عليها في مقياس جوليان روتر.
- **مركز الضبط الداخلي**: هو اعتقاد الطالب بأنه مسؤول عن الأحداث من حوله، وهو من يتحصل على درجة منخفضة على مقياس جوليان روتر.
- **مركز الضبط الخارجي**: هو اعتقاد الطالب بأنه غير مسؤول عن الأحداث من حوله، وهو من يتحصل على درجة مرتفعة في مقياس جوليان روتر.
- **دافعية التعلم**: هي الرغبة والطاقة التي يمتلكها الطالب والتي تجعله يقبل على عملية التعلم والاستمرار فيها ويعبر عنها بالدرجة المتحصل عليها في مقياس يوسف قطامي وفقا للأبعاد الأتية: الحماس، الجماعة، الفعالية، الاهتمام بالنشاط المدرسي، الامتثال.

7-الدراسات السابقة:

ترجع أهمية عرض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع مركز الضبط ودافعية التعلم في اعتبارها دليلا يساعدنا في خطوات إجراء الدراسة الحالية، وتعد من المصادر التي نستقي منها الفرضيات التي انطلقنا منها ومحاولة التحقق منها، وسوف نعرض أهم الدراسات التي استندنا عليها:

7-1 الدراسات المتعلقة بمركز الضبط

7-1-1دراسة صفاء الأعسر (1978): بعنوان بعض المتغيرات المرتبطة بالتحكم (داخلي – خارجي) أثبتت أن هناك علاقة دالة موجبة بين التحكم الداخلي والتحصيل الدراسي، وأن هناك علاقة بين التحكم الداخلي والتوافق النفسي الاجتماعي، مستخدمة في ذلك اختبار التحكم للباحثة ودرجات التحصيل الدراسي، وذلك على عينة قوامها **160** طالب يدرسون بمراحل التعليم الجامعي والثانوي.

7-1-2 دراسة أفنان دروزة (1998): تناولت الدراسة موضوع مركز الضبط وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي.

هدفت من خلالها لتوضيح أهمية مركز الضبط في التحصيل الأكاديمي لطلبة، استخدمت عينة عشوائية متكونة من **(250)** طالب وطالبة من جامعة النجاح الوطنية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وتوصلت إلى علاقة بين مركز الضبط والتحصيل الأكاديمي، وجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور وأن طلبة التخصص العلمي أميل للانضباط الداخلي من طلبة التخصص الأدبي. (دروزة،2017)

7-1-3 دراسة سناء العطاري(1999): بعنوان مركز الضبط وعلاقته بالتفكير الناقد، هدفت من خلالها لتعرف على العلاقة بين المتغيرين لدى طلاب الجامعة الفلسطينية، طبقت دراستها على عينة قوامها **(182)** طالب وطالبة، استخدمت مقياس مركز الضبط ومقياس مهارات التفكير الناقد واعتمدت على المنهج الوصفي الارتباطي، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين مركز الضبط والتفكير الناقد، ووجود فروق بين الذكور والإناث وكانت لصالح الإناث، بإضافة إلى انتشار الضبط الخارجي بين أفراد العينة.

7-1-4 دراسة زياد أمين بركات (2000): جاءت تحت عنوان العلاقة بين مركز الضبط واتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم، طبق مقياس جوليان روتر ومقياس الاتجاه نحو المهنة، بلغت العينة**(160)** من معلمي المدراس الحكومية ومدارس الغوث الدولية، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة بين مركز الضبط واتجاهات المعلمين، ووجود فروق بين درجات المعلمات والمعلمين الذكور على مقياس مركز الضبط وكانت لصالح المعلمات.

7-1-5 دراسة لأحمد فاطمة علي أنو وآخرون (2011): هدفت للكشف عن الفروق بين الموهبين والعاديين من تلاميذ الصف الرابع مرحلة الأساسية بولاية الجزيرة في مركز التحكم ومفهوم الذات، تم تطبيق مقياس مركز التحكم لجوليان روتر، ومقياس ستانفور بنيه، على عينة متكونة من**(100)** تلميذ موهوب، و**(100)** تلميذ عادي، واتبعت المنهج الوصفي الارتباطي، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدارسة وجود فروق بين الموهوبين والعاديين في مركز التحكم، كما أثبتت وجود علاقة سلبية بين مركز التحكم ومفهوم الذات لدى عينة الدراسة.(سايح، 2015، ص15)

***التعقيب على الدراسات السابقة:**

1-من حيث الأهداف: بالاطلاع على الدراسات التي تناولت مركز الضبط نلاحظ أن أغلب الدراسات هدفت لمعرفة العلاقة بين مركز الضبط ومتغيرات نفسية تربوية ذات تأثير على أفراد العينة المدروسة، فنجد دراسة "**صفاء الأعسر" و "أفنان دروزة** "هدفت لمعرفة العلاقة بين مركز الضبط والتحصيل الدراسي، ودراسة "**سناء العطاري**" هدفت لمعرفة العلاقة بين مركز الضبط التفكير الناقد ودراسة أحمد "**فاطمة علي أنو**" هدفت لدراسة العلاقة بين مركز الضبط ومفهوم الذات، في حين هدفت دراسة بركات إلى معرفة العلاقة بين مركز الضبط واتجاهات المعلمين، أما الدراسة الحالية فهدفت لمعرفة العلاقة بين مركز الضبط ودافعية التعلم.

2-من حيث العينة: تراوح حجم العينة في مختلف الدراسات ما بين **100**إلى **250**وهو عدد متقارب فنجد أن كل من دراسة (**أحمد فاطمة 2011، ودراسة دروزة 1998، ودراسة سناء العطاري1999،** ودراسة **صفاء الاعسر1978**) استخدمت عينة من طلبة وتلاميذ من مختلف الأطوار في حين أن (**دراسة بركات 2000**) كانت على عينة من المعلمين، أما الدراسة الحالية فقد استهدفت طلبة الجامعة لأنها تخدم موضوع الدراسة أما بالنسبة لعدد فتمثل في (300) طالب وطالبة.

3-من حيث الأدوات المستخدمة: اتفقت أغلب الدراسات في استخدام مقياس جوليان روتر والأمر ذاته بالنسبة لدراسة الحالية.

4-من حيث المنهج المستخدم: نجد أن أغلب الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي وهذا ما سوف تعتمد عليه الدراسة الحالية وذلك للتأكد من وجود علاقة بين مركز الضبط ودافعية التعلم

5-من حيث النتائج المتوصل إليها:

وبالنسبة لنتائج المتوصل إليها نجد أن أغلب الدراسات اتفقت من حيث وجود علاقة بين مركز الضبط ومختلف المتغيرات المدروسة، ولوجود فروق بين ذوي الضبط الداخلي وذوي الضبط الخارجي، ووجود فروق بين الجنسين في مركز الضبط فنجد (**دراسة بركات، ودراسة العطاري**) دلت على وجود فروق لصالح الإناث في مركز الضبط عكس دراسة (**دروزة**) التي أكدت على فروق لصالح الذكور في مركز الضبط الداخلي، وقد يكون الاختلاف راجع لاختلاف الفترات الزمنية بين الدراسات واختلاف العينة

والبيئة المدروسة، ونجد أن أغلب هذه الدراسات تؤكد على أهمية مركز الضبط وتأثيره على مختلف الجوانب الشخصية بحيث يتسم أصحاب الضبط الداخلي بالثقة بالنفس وتقدير الذات المرتفع والأداء العالي والاتجاهات الإيجابية.

وما يمكن أن نقوله هو أن هذه الدراسات تؤكد على أن مركز الضبط ذو تأثير على المسار الدراسي لطلبة، وعلى طريقة إدراكهم للأحداث من حولهم وما مدى سيطرتهم وتحكمهم في بيئتهم فالطالب الذي يتمتع بضبط داخلي يؤمن بأن العوامل الداخلية كالجهد والقدرة هي سبيل الوحيد لنجاح في مواصلة الدراسة، عكس ذوي الضبط الخارجي وهذا كله سنوضحه في الجانب النظري المتعلق بمركز الضبط.

7-2 الدراسات المتعلقة بالدافعية للتعلم:

7-2-1دراسة جيهان أبو راشد العمران 1994: التي تناولت موضوع دافعية التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من الطلبة في المرحلتين الابتدائية والإعدادية بدولة البحرين **1994** اشتملت على **177** تلميذ تم اختيارهم عشوائيا، هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي، ومعرفة الفروق بين الأطفال الذين ينتمون إلى مناطق جغرافية مختلفة في دافعية التعلم، وكذلك معرفة العلاقة بين حجم الأسرة ودافعية التعلم، استخدمت الباحثة اختبار دافعية التعلم وتوصلت لنتائج التالية: ووجود علاقة بين التحصيل الدراسي ودافعية التعلم، وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس دافعية التعلم، ووجود أثر الاختلاف المناطق التي ينتمي إليها الأطفال في دافعيتهم للتعلم . (بن لشهب، بن عمر، 2017، ص 16)

7-2-2 دراسة حسينة بن ستي 2012: جاءت الدراسة تحت عنوان التوافق النفسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة الأولى ثانوي، هدفت من خلالها للكشف عن العلاقة بين التوافق النفسي ودافعية التعلم، والكشف عن الفروق في التوافق والدافعية باختلاف الجنس والتخصص، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة **200**تلميذ وتلميذة، كما تم الاعتماد على اختبار الشخصية لعطية محمود وذلك لقياس التوافق النفسي، ومقياس دافعية التعلم ليوسف قطامي، وتم التوصل إلى وجود علاقة بين التوافق ودافعية التعلم، ولا توجد فروق في التوافق النفسي باختلاف التخصص، توجد فروق في الدافعية التعلم باختلاف التخصص والجنس (بن ستي،2012،ص 2)

7 –2–3 دراسة آمنة عبد الله تركي (1988): تمحورت الدراسة حول دافعية التعلم تطورها وعلاقتها بمتغيرات أخرى، واشتملت العينة على **(180)** تلميذ في المرحلة الابتدائية، استخدمت مقياس دافعية التعلم الاستقلالية، مقياس دافعية التعلم الاجتماعي، مقياس الاتجاهات الوالدية، مقياس التوافق وتوصلت النتائج لعدم وجود فروق جنسية في دافعية للتعلم. (بلحاج،2011، ص 23)

7–2–4 دراسة بلحاج فروجة2011: تناولت موضوع التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم، هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين التوافق النفسي والاجتماعي ودافعية التعلم وتم الاعتماد على المنهج الوصفي، واشتملت العينة على**300** تلميذ وتلميذة، وتم استخدام مقياس التوافق النفسي والاجتماعي ومقياس دافعية التعلم ليوسف قطامي، وتم توصل إلى وجود علاقة بين التوافق النفسي ودافعية التعلم. (بلحاج،2011، ص 2)

7–2–5 دراسة محمد علي مصطفى (1998): تناولت الدراسة موضوع الدافعية المدرسية لدى طلاب التربية بالعريش، وذلك حسب متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، واشتملت العينة على **(283)** طالب وطالبة، واستخدم مقياس الدافعية الأكاديمية من إعداد "**دولي ومون1978** " ودلت نتائج على وجود فروق في درجات الدافعية باختلاف الجنس لصالح الاناث، وعدم وجود فروق باختلاف التخصص. (لوناس،2013، ص11)

***التعقيب على الدراسات:**

1–من حيث الأهداف: نلاحظ أن أغلب الدراسات تناولت موضوع الدافعية وأهميتها وأثرها على التعلم، وجعل المتعلم يسعى للإنجاز وتحقيق الأهداف التربوية، بحيث أن أغلب الدراسات هدفت لمعرفة العلاقة بين دافعية التعلم ومتغيرات أخرى، فنجد دراسة **جيهان أبو راشد العمران** هدفت لتعرف على العلاقة بين دافعية التعلم والتحصيل الدراسي، كما أن دراسة **حسينة بن ستي** و**بلحاج فروجة** هدفت لدراسة العلاقة بين دافعية التعلم والتوافق النفسي والاجتماعي، في حين أن دراسة **آمنة عبد الله تركي** هدفت لدراسة تطور دافعية التعلم وعلاقتها بمتغيرات أخرى، كما هدفت دراسة **محمد علي مصطفى** لتعرف على الدافعية المدرسية، أما الدراسة الحالية فتميزت من حيث أهدافها وهي معرفة العلاقة بين دافعية التعلم ومركز الضبط.

2–من حيث العينة المدروسة: اختلفت الدراسات من حيث العينة ومن حيث الفئة المستهدفة حيث توزعت الدراسات بين مستويات تعليمية مختلفة (ابتدائي. متوسط. ثانوي) وأغلبها استهدفت تلاميذ كعينة لدراستها، أما بالنسبة لعدد فكان العدد متقارب بين **177** حتى **300**، أما الدراسة الحالية فقد استهدفت مرحلة التعليم العالي، وبلغ عدد الطلبة حوالي **300** طالب وطالبة.

3–. من حيث الأدوات المستخدمة: تباينت الأدوات المستخدمة حسب الفرضيات التي قامت من أجلها كل دراسة فنجد دراسة **بلحاج فروجة** و**حسينة بن ستي** استخدمت مقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي ومقياس التوافق النفسي، فحين استخدم **محمد علي مصطفى** مقياس الدافعية لدولي ومون، كما أن **آمنة عبد الله تركي** استخدمت مقياس دافعية لتعلم الاستقلالية ودافعية التعلم الاجتماعي ومقياس الاتجاهات والتوافق، وبالنسبة لدراسة الحالية فستخدمنا مقياس دافعية التعلم ليوسف قطامي.

4–من حيث المنهج المستخدم: اعتمدت أغلب الدراسات على المنهج الوصفي، وهذا ما سوف تعتمد عليه الدراسة الحالية

5–من حيث النتائج المتوصل إليها: نجد أن أغلبها توصلت لوجود علاقة بين الدافعية التعلم والمتغيرات المدروسة، فنجد دراسة **جيهان أبو راشد العمران** توصلت لوجود علاقة بين دافعية التعلم والتحصيل الدراسي، ودراسة **حسينة بن ستي** و**بلحاج فروجة** توصلت لوجود علاقة بين الدافعية والتوافق النفسي، في حين أن بعضها لم يتوصل لوجود فروق بين الجنسين في درجات الدافعية (دراسة **آمنة تركي**) إلا أن (دراسة **محمد علي مصطفى** و**جيهان أبو راشد** و**حسينة بن ستي**) كشف عن وجود فروق في دافعية التعلم.

وما يمكن أن نستدله من خلال هذه الدراسات هو أثر وأهمية دافعية التعلم للطلبة، وضرورة تنظيم البيئة التعليمية للطلبة وإجراء دراسات نفسية تربوية من أجل تنمية الدافعية للتعلم ضمن الوسط الجامعي، وهذا ما نحن بصدد إثابته في دراسة الحالية فللدافعية دور كبير في جعل المتعلم يسعى لاكتساب المعارف والمهارات ويقبل على التعلم، فنجد أن ذوي الدافعية الخارجية مترددون ويتميزون بالنفور والاعتماد على الأخرين ويلقون بفشلهم لعوامل خارجية.

الفصل الثاني: مركز الضبط

- تمهيد.
- الخلفية النظرية لمركز الضبط.
- مفهوم مركز الضبط.
- أبعاد مركز الضبط.
- خصائص فئتي مركز الضبط.
- مصادر مركز الضبط.
- العوامل المؤثرة في مركز الضبط.
- مركز الضبط في المجال الدراسي.
- تنمية مركز الضبط.
- قياس مركز الضبط.
- خلاصة الفصل.

تمهيد:

لطالما اهتم وانشغل الباحثون وعلماء النفس بتفسير السلوك الإنساني وضوابطه ومحاولة التنبؤ به ومعرفة محدداته والعوامل المؤثرة فيه، واختلفت النظريات والمدراس فكل منها تطرق لدراسة السلوك من جانب محدد (وجداني .عقلي اجتماعي .....الخ، ومن بين هذه النظريات نجد نظرية التعلم الاجتماعي التي بلورها كل من ألبرت بندور وجوليان روتر وحاولت هذه الأخيرة تفسير سلوكات الأفراد اتجاه مواقف مختلفة بناءا على عمليات التعلم ومن أبرز ما ظهر ضمن ما يفسر سلوك الفرد ما يمسى بمركز الضبط (داخلي – خارجي) الذي صاغه جوليان روتر، والذي يشير إلى كيفية إدراك الفرد لموجهات الأحداث في حياته فدوما ما ينتابنا سؤال حول سلوكاتنا لماذا تصرفنا هكذا؟ وما سبب تصرفنا هكذا؟ وهنا يختلف الأفراد في تصرفاتهم وطريقة تفسيرها.

وكل هذا يتضح من خلال ما سنعرضه في هذا الفصل الذي سنتناول فيه ما يلي: أولا الخلفية النظرية والتاريخية لمركز الضبط ومفهوم مركز الضبط، ثم تناولنا أهم أبعاده، ثم خصائص فئتي مركز الضبط وأهم مؤشرات ومصادر فئتي مركز الضبط، وبعد هذا تطرقنا لأهم العوامل والمتغيرات التي تأثر فيه، ثم مركز الضبط في المجال الدراسي، ثم كيفية تنمية وتقوية مركز الضبط، وأخيرا قياس مركز الضبط.

1. الخلفية النظرية لمركز الضبط:

ظهر مفهوم مركز الضبط نتيجة لقيام "**جوليان روتر** " بالعديد من الأبحاث في أواخر الأربعينيات وأوائل الستينات من القرن الماضي من أجل تأكيد على دعائم نظرية التعلم الاجتماعي، فقد كرس نفسه لتقصي وتوضيح نظريته في العديد من المجالات وتوج في هذه الفترة بنشره لكتاب تطبيقات لنظرية التعلم الاجتماعي في الشخصية، وفي سنة **1966** نشر "جوليان روتر "كتيب حول التوقعات المعممة للضبط الداخلي –الخارجي"، والذي تضمن الإطار النظري لمفهوم مركز الضبط (داخلي – خارجي) الأمر الذي جعل مفهوم مركز الضبط من أكثر مفاهيم علم النفس، خوضا للبحث سواء داخل الولايات المتحدة أو خارجها (عينة ،2017، ص 41)

وقد طور "**جوليان روتر**" نظريته كنظرية لتفسير الشخصية دون أن يعتبر الغريزة أو الدوافع قوة محركة لتشكيل السلوك، إنما توقعات الفرد هي المحددة له.

كما قام "**جوليان روتر** "بتفسير السلوك الإنساني على أساس الافتراض القائم على معتقدات الفرد، ويكتسب ذلك من خلال الخبرات ومن خلال تفاعله مع بيئته، فكل فرد ينفعل مع المثيرات بشكل مختلف، وهذا حسب أهمية وأثر ذلك المثير على شخصيته، وهذا متجسد في الملاحظة التي قالها «ROTTE " إن نظرية التعلم الاجتماعي جاءت لتؤكد على أن أشكال السلوك الأساسية يجرى تعلمها في المواقف الاجتماعية وهي تلتحم بصورة لا فكاك فيها مع الحاجات التي يتطلب إرضاؤها توسط أشخاص آخرين " (حسين ،1986، ص189)

ويمكن الإشارة إلى أن "**جوليان روتر**" لم يكن يهدف في البداية لإظهار الصورة الحقيقة لمركز الضبط لكن كان الهدف هو تطوير نظام الأبنية العقلية التي تساعد في تقديم أقصى ما يمكن من القدرة على التنبؤ بالسلوك وضبطه. (تشعبت، 2014، ص53)

واستند روتر في طرحه لهذا المفهوم على افتراض مفاده أن الأفراد تنمو لديهم توقعات عامة تبعا لمدى استطاعتهم على التحكم في الأحداث البيئية من حولهم، حيث يوجد أفراد يدركون أن أفعالهم وطريقة عملهم وخصائصهم الشخصية دائمة التأثير في شكل معيشتهم فهم يعتقدون أنهم مسؤولون عن كل ما يحدث معهم، ويطلق عليهم فئة الضبط الداخلي، بينما الأخرون يدركون أن أسلوب معيشتهم وطريقتها لا حول ولا قوة لهم فيها، فيعتبرون أن القوى الخارجية مسيطرة عليهم، ويطلق

عليهم فئة الضبط الخارجي، وقد أكد من خلال نتائج عمليات العلاج النفسي للمرضى أن هناك من يكتسبون من تجارب الجديدة ويغيرون سلوكهم، بينما آخرون لا يتأثرون بها ويهملونها ويرجعون أسباب حالتهم إلى الحظ والصدفة أو لغيرهم. (عينة ،2017، ص46)

وحدد روتر في نظريته أربع متغيرات أساسية انبثق منها مفهوم مركز الضبط وهي:

1) احتمالية وقوع السلوك: BEHAVIOR POTENTIAL

هو إمكانية حدوث سلوك ما، في موقف ما، من أجل الحصول على التدعيم والتعزيز، وهذا حسب البدائل المتوفرة لدى الفرد. (بواليف ،2010،ص 27)

2) التوقع: EXPECTANCY

ويعرفه روتر على أنه الاحتمالية التي يحددها الإنسان لحدوث التعزيز كنتيجة لسلوك الذي يقوم به في موقف معين. (الحربي ،2006، ص 40)

3) قيمة التعزيز: REIFORCEMEMTVALURE

يقصد بها تفضيل الفرد لحدوث تعزيز معين، إذا كانت إمكانية الحدوث لكل البدائل الأخرى متساوية

4) الموقف السيكولوجي (النفسي): Psychologiques situation

يشير روتر وآخرون إلى أن السلوك لا يحدث من فراغ، فالفرد يتفاعل باستمرار مع مظاهر بيئته الداخلية والخارجية، وهذا التفاعل دائما تكون ورائه رغبة في إشباع حاجة معينة في مواقف بيئية وهذه السلوكيات غالبا ما تتفق مع تجاربه السابقة.

ولقد قدم روتر ست حاجات التي تشمل وتضم السلوك النفسي المتعلم وهي:

- الحاجة إلى الاعتراف والمكانة.
- الحاجة لسيطرة.
- الحاجة إلى الاستقلال.
- الحاجة للاعتماد على الأخرين.

- الحاجة للراحة الجسمية. (بن الزين ،2005، ص 79)

إذا من خلال ما تم عرضه يمكن أن نقول إن ظهور مصطلح مركز الضبط راجع إلى إسهامات العالم **"جوليان روتر"** الذي كان يسعى إلى إرساء دعائم نظرية التعلم الاجتماعي ومحاولة تفسير السلوك وإمكانية التنبؤ به وكيفية إدراك الفرد لطبيعة سلوكه ونتائج المترتبة عنه.

2. مفهوم مركز الضبط:

اهتم الباحثون بمفهوم مركز الضبط وانشغلوا بدراسته فتعددت التعاريف واختلفت تبعا لاختلاف الباحثين في طريقة تناولهم له بدراسة، ولهذا تعددت الترجمات العربية للمصطلح الأجنبي (**locus of control**) مثل مركز الضبط، مصدر التحكم، وجهة الضبط، موضع الضبط، مصدر الضبط، وكلها تؤدي إلى نفس المعنى الذي قصده "جوليان روتر ".

حيث يعرفه (**جوليان روتر**) على أنه إدراك الفرد أن التعزيز الذي يحصل عليه يعتمد على سلوكه أو خصائصه الدائمة نسبيا فإنه يكون ذا تحكم داخلي، أما إذا أدرك الفرد أن التعزيز لا يعتمد على سلوكه أو خصائصه الدائمة لكنه يعتمد على العوامل الخارجية كالحظ والصدفة والأخرين يكون ذا تحكم خارجي.

ويجدر بنا أن نشير إلى أن روتر **"rotter "** كان يستخدم مصطلح الضبط داخلي –خارجي للتعزيز بدلا من مصطلح مركز الضبط. (الديب ،1994، ص 244)

أي أن مركز الضبط عند "**روتر**" يعني كيفية إدراك الفرد لمصدر الضبط لديه وعلاقة بين سلوكه وما يلي ذلك السلوك من تدعيم ومكافأة.

كما يعرفه **(Lefcourt,1976)** بأنه اعتقاد الفرد بأنه يستطيع التحكم في أموره الخاصة والعامة ويسمح له ذلك باستمرار على قيد الحياة دون قهر ويستمتع بحياته، ومن ثم يمكن له التوافق مع بيئته. (عبد الرحيم ،1985)

في هذا التعريف يركز **(Lefcourt)** على أن مركز الضبط هو قدرة الفرد على التحكم في الأحداث من حوله، من أجل إشباع حاجاته والتكيف مع بيئته.

ويرى **(morris 1982)** أن مركز الضبط يعتمد على كيفية تأثير التدعيمات في السلوك.

وفي سياق أخر يأتي تعريف "**وويل " و "ستلويل** " حيث يتفقان أن مركز الضبط يصف التوقع العام للفرد حول العلاقة بين مجهوده ومهارته في النجاح والتفوق. (معمرية 1995، ص40)

إذا هذا التعريف يؤكد على المفاهيم الأساسية التي قدمها روتر (التوقع. التعزيز .... الخ أي أن مركز الضبط يشير لتوقع الفرد لما سيحصل عليه من سلوك ما، أي احتمالية حصوله على التعزيز.

وبالنسبة للباحثين العرب الذين قدموا تعريفا لمفهوم مركز الضبط نجد منهم:

ترى (**سهير كامل الأحمد 1992**) أن مركز الضبط متغير أساسي من متغيرات الشخصية يتعلق بعقيدة الفرد عن أي العوامل هي الأقوى والأكثر تحكما في النتائج الهامة في حياته. (الدسوقي،2001 ص232)

كما تعرف (**سناء محمد سليمان1998**) مركز الضبط على أنه إدراك الفرد للعلاقة بين سلوكه وما يرتبط به من نتائج. (سليمان،1998)

وتشير (**أفنان دروزة**) إلى أن مركز الضبط "هو موقع أو مصدر الذي تنطلق منه مسببات السلوك والتي يعتقد أنها مسؤولة عن نجاحه أو فشله. (دروزة، 2007)، ومن خلال هذا تعريف نرى أن مركز ضبط هو الجهة التي يعزى لها الفرد نجاحه أو فشله.

ومن خلال التعاريف التي تم عرضها يمكن أن نشير إلى أن مركز الضبط بعد من أبعاد الشخصية ومكون معرفي يقصد به مدى إدراك الفرد للأحداث من حوله ومدى سيطرته وتحكمه في البيئة التي من حوله، بناءا على ما تلقاه من تعزيزات لسلوكه وتوقعه لنتائج ذلك السلوك، وإدراك الفرد لمصدر الضبط لديه ويختلف إدراك الأفراد لمصدر أو وجهة الضبط لديهم وهنا نجد من يدرك الأحداث من حوله حسب عوامل داخلية وشخصية كالجهد والقدرة وذكائه ..الخ أي أنه مسؤول عن نتائج أفعاله في حين نجد أن هناك من يعتقد أن العوامل الخارجية كالصدفة والحظ ذات تأثير على كل ما يحدث معه فنجده يعلق كل نجاحه أو فشله إلى تلك العوامل فيجب عليه أن يكون في المكان والزمان المناسب من أجل الحصول على تعزيز أو تدعيم معين .

3. أبعاد مركز الضبط: (فئتي مركز الضبط)

بناءا على التعريف السابق الذي قدمه" **روتر** "لمركز الضبط فقد قسمه إلى بعدين أو فئتين:

- البعد الداخلي (internal locus of control)

- البعد الخارجي (external locus of control)

وسنتطرق لتحديد مفهوم كل من البعدين كالآتي:

3-1: فئة الضبط الداخلي:

يعرف (**جوليان روتر**) هذه الفئة بأنهم الأفراد الذين يفسرون نتائج أعمالهم وإنجازاتهم الناجحة منها وفاشلة كنتيجة منطقية لذواتهم وقدراتهم الخاصة.

كما عرف (**بشير معمرية**) فئة الضبط الداخلي بأنهم الأفراد الذين يعتقدون أنهم مسؤولون عما يحدث لهم. (معمرية ،2009، ص11)

كما تطرقت (**أفنان درزوة**) إلى أن فئة الضبط الداخلي أو البعد الداخلي "بأنه مجموعة العوامل التي يعتقد الفرد بأنها المسببة لنتائج سلوكه من خير وشر، فترجع إلى ذاته وقدراته وجهده ومدى تحكمه في بيئته " (دروزة ،2007)

وترى **(Carandall 1963)** أن فئة الضبط الداخلي هو أن يعزو الفرد نجاحه وفشله إلى مصادر داخلية مثل الجهد الذي يبذله والقدرة التي يمتلكها. (سالم، 2016)

كما يعرف (**فتحي الزيات 1990**) فئة الضبط الداخلي بأنهم الأفراد الذين يعتقدون بأن مصادر النجاح والفشل تكمن داخل ذواتهم وهذا نتيجة ما تلقوه من تكوين ثقة بالنفس في مواجهة المواقف المختلفة والقدرة على تحمل المسؤولية. (بن الزين، بن زاهي، 2012)

إذا من خلال التعاريف التي تم عرضها يمكن أن نقدم تعريفا لذوي الضبط الداخلي بأنهم الأفراد الذين يدركون أن مصدر الضبط مرتبط بالعوامل الداخلية، ويمتلكون القدرة على التحكم والسيطرة عما يحدث معهم، ويتقبلون نتائج أفعالهم إيجابية كانت أو سلبية، فالجهد والقدرة التي يمتلكونها هي التي تحدد محصلة أفعالهم.

2-3 فئة الضبط الخارجي:

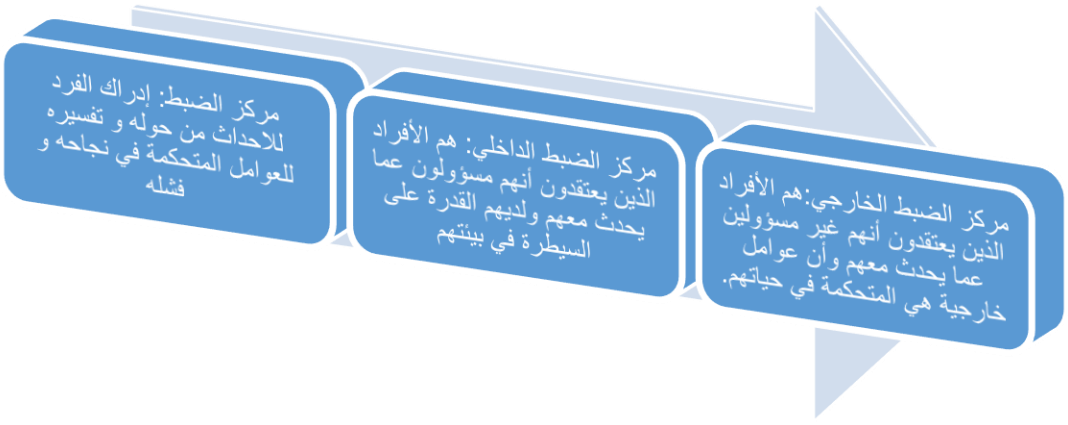
يعرف (**جوليان روتر**) هذه الفئة "هم الذين يفسرون عادة نتائج السلبية والإيجابية التي تحدث في حياتهم كنتيجة لعوامل وظروف خارجية الحظ والصدفة والسلطة التي يصعب السيطرة عليها.

كما أشارت (**أفنان دروزة**) إلى أن فئة الضبط الخارجي أو البعد الخارجي على أنه مجموعة العوامل التي يعتقد الشخص بأنها مسببة لنتائج سلوكه من خير وشر، وترجع إلى عوامل خارجية فوق طاقته وإرادته ولا دخل له فيها كالقدر والنصيب أو أفراد أخرين. (دروزة، 2007)

ويرى **(jhonoson1987)** أن البعد الخارجي هو اعتقاد الفرد بأن القوى الخارجة عن الإرادة تقرر ما يحدث له وبالتالي فهو عاجز عن التحكم في بيئته ونتائج سلوكه. (الشافعي، 1998، ص22)

ويعرف (**طه فرج**) الضبط الخارجي على أنه اقتناع الفرد بعدم المسؤولية الشخصية لما يقع له من عوامل مختلفة في أحداث أو ما يقوم به من سلوك فهو يرجعها إلى ظروف وملابسات وعوامل خارجة عنه.

إذا أغلب التعاريف كانت متشابهة في طرحها في أن فئة الضبط الخارجي هم الأفراد الذين يعتقدون أنهم غير مسؤولين عما يحدث معهم، وأن القوى الخارجية تتحكم بهم كالحظ والصدفة فيلقون كل نجاحاتهم وإخفاقاتهم لتلك العوامل فلا يستطيعون السيطرة في الأحداث بيئتهم



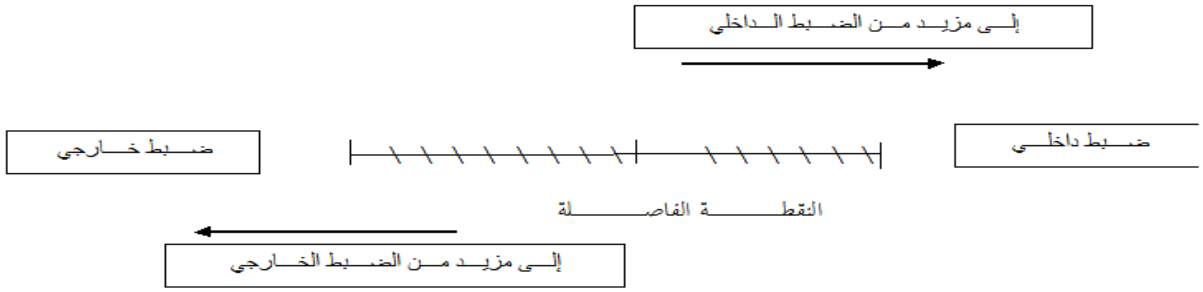
الشكل رقم (1) يوضح أبعاد مركز الضبط (**من إعداد الباحثة**)

يجب أن نوضح أن الضبط الداخلي والخارجي بعدين متصلين، يمتدان بين نهاية الضبط الداخلي والضبط الخارجي، وكما أشار (**mc conneell**) إلى أنه لا توجد أنماط نقية من الفئتين، ولا

يجب أن تكون إما من فئة الضبط الداخلي أو الضبط الخارجي، فلكل منا درجته على خط يمتد بين نهايتين والاختلاف في الدرجة وليس النوع. (سليمان، 1988)

ويمثل مصطلح (فئة الضبط الداخلي _ فئة الضبط الخارجي) حسب "**روتر** " طرفي متصل يحتل مختلف الأفراد نقاط معينة عليه فمن يقترب من القطب الأول فهو من الفئة ذات الوجهة الداخلية في الضبط ومن يقترب من القطب الثاني فهو من الفئة ذات الوجهة الخارجية في الضبط.

وقد وضحت نجاح عبد الرحيم هذا من خلال الشكل التالي:



الشكل رقم (2) يوضح توزيع الأفراد على بالنسبة لفئتي الضبط على خط متصل

يشير الشكل السابق إلى أن مركز الضبط يمثل خط متصل يمتد بين نهاية القطب الأول الذي يتمثل في وجهة الضبط الخارجي، ونهاية القطب الثاني المتمثل في وجهة الضبط الداخلي، فإذا اتجه الفرد نحو القطب الأول يعتبر من أصحاب الضبط الخارجي، في حين إذا إقترب من القطب الثاني يعتبر من أصحاب الضبط الداخلي، ويوجد نقطة فاصلة بينهما والتي تضم الأنماط غير النقية بحيث يكون أصحابها مضبوطين داخليا في مواقف محددة ومضبوطين خارجيا في مواقف أخرى وهذا ما تم شرحه من خلال ما طرحه روتر و(**mc conneell**).

إذا يمكن القول أنه ليس بضرورة أن يكون الفرد ذو ضبط داخلي أو أن يكون ذو ضبط خارجي فقد يكون الفرد مضبوطا داخليا في بعض المواقف وقد يكون مضبوطا خارجيا في مواقف أخرى حسب التعزيزات التي تلقاها في تلك المواقف، بإضافة إلى أنه يمكن أن يشترك الفرد في خصائص مع الذين يقعون ضمن التصنيف الآخر في الخصائص لكن يكون بدرجة أقل وهذا ما يوضحه الشكل السابق إذ أن هناك فئة وسيطة بين أن يكون الفرد ذوي ضبط داخلي تماما وأن يكون ذو ضبط خارجي تماما.

4. خصائص فئتي مركز الضبط:

يتميز كل من ذوي الضبط الداخلي وذوي الضبط الخارجي بالعديد من المميزات والخصائص وهي:

4-1 خصائص ذوي الضبط الداخلي:

وأشار (**صلاح أبو محمد أبو ناهية**) من خلال دراسة قام بها إلى أن ذوي الضبط الداخلي يتميزون بما يلي:

- ❖ البحث والاستكشاف للوصول للمعلومات واستخدامها بفعالية لحل المشكلات التي تعترضهم في البيئة.
- ❖ المودة والصداقة في علاقتهم مع الأخرين.
- ❖ الصحة النفسية والتوافق النفسي، فهم أكثر احتراما للذات وقناعة ورضا عن الحياة.
- ❖ يحبون العمل في المواقع التي تعتمد المهارة والجهد للحصول على النجاح.
- ❖ التحصيل والأداء الأكاديمي، حيث تبين ارتفاع تحصيلهم الدراسي وتنوع أساليهم في حل المشكلات.
- ❖ العمل والأداء المهني، حيث تبين أن لديهم معرفة شاملة بعالم الشغل الذي يعملون به. (بن الزين ،2005، ص71)

كما أشارت (**أفنان دروزة**) إلى بعض خصائص ذوي الضبط الداخلي وهي:

- ✓ أقل قلقا وتوترا.
- ✓ أكثر تحملا لظروف المحيطة.
- ✓ أكثر تكيفا مع البيئة المحيطة.
- ✓ أكثر مقاومة للأمراض النفسية.
- ✓ أقل عدوانية.

- ✓ يتمتعون بالصحة الجسدية.
- ✓ السيطرة على مختلف المواقف والتحكم فيها.
- ✓ اجتماعيين ويكونون صداقات بشكل سريع.
- ✓ يتميزون بذكاء المرتفع.
- ✓ تقدير الذات عالي.
- ✓ مستقلين وفعالين. (دروزة، 2007)

وذكر (**المنيزل والعبدلات1995**) أن الفرد ذو الضبط الداخلي يتميز بالتفكير السليم والإرادة القوية والثقة بالنفس. (سالم،2016)

كما أشار (**عبد اللطيف خليفة 1992**) إلى أهم خصائص ذوي الضبط الداخلي وهي:

- أن لديهم درجات عالية من وضوح القيم وتنمو بمعدل أسرع من ذوي الضبط الخارجي.
- يقاومون الانصياع ورغبات الأخرين في تأثير عليهم. (أيلاس، 2017، ص 70)

واختصارا لما سبق عرضه من خصائص نعرض الشكل التالي:

الشكل (3) يوضح خصائص أفراد ذو الضبط الداخلي (**من إعداد الباحثة**)

ومن خلال ما تم عرضه يمكن القول أن ذوي الضبط الداخلي يتميزون بصفات إيجابية كتحمل المسؤولية وبذل الجهد وعدم التأثر بآراء الأخرين والانصياع لهم، وتقبل الفشل، والسيطرة على الأحداث التي تحصل معهم والرضا عن النفس وكل هذه الصفات تمكنهم من التحكم في بيئتهم والتكيف والتوافق مع محيطهم.

4-2 خصائص ذوي الضبط الخارجي:

أوضح "**جوليان روتر** " أن الأفراد ذوي الضبط الخارجي يعتقدون أن لا حول ولا قوة لهم وأن قوى خارجية تتحكم بهم دوما، وقد أعطى روتر مواصفات لهم وهي:

- سلبية عامة وقلة في المشاركة في الإنتاج.
- درجة قليلة من الإحساس بالمسؤولية الشخصية على نتائج أفعالهم.
- يرجعون الأحداث السلبية والإيجابية إلى ما وراء السيطرة الشخصية. (معمرية، 2009، ص60)

وتشير (**أفنان دروزة**) أن ذوي الضبط الخارجي هم أكثر قلقا وأقل تبصر للأمور ومضطربين وغير مرتاحين وغير متكيفين ويرجعون مسؤولية فشلهم للقوى الخارجية، والناس الأخرين.

وتوصل (stanke2004) أن ذوي الضبط الخارجي معظمهم يؤمن بالخرافة، والقوى الخارقة وحدوث المعجزات، علاوة على اتسام تفكيرهم بعدم المنطقية. (دروزة ،2007)

وهذا ما أكده **(lathrop1998)** فالفرد ذو الضبط الخارجي يعتقد أن الحظ والصدفة والقدر وأشياء أخرى هي المسؤولة عن نتائج أفعاله.

(M .lathrop m1998 ، p 144)

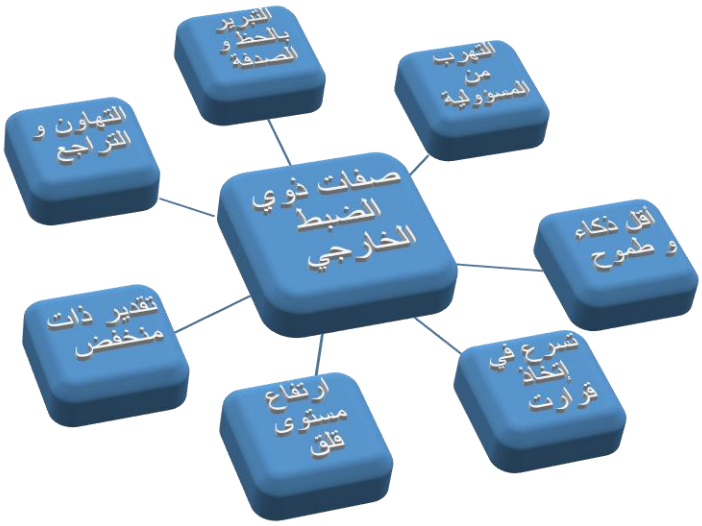
كما توصل كل من **(hountras and schraf1970)** إلى أن ذوي الضبط الخارجي يتسمون ب:

- المسايرة وانعدام الثقة بالنفس.
- توقعات منخفضة للنجاح.
- أكثر قلقا واستياء وتمركز حول الذات. (رشاد، 1993، ص 383)

كما أسفرت دراسة (**scottan severance**) على أن ذوي الضبط الخارجي أكثر عرضة للإصابة بالوسواس والكأبة وانطواء وشعور بالتشاؤم نحو المستقبل. (تواتي، 175، ص2014)

وهذا ما أكدته دراسة (**بحري نبيل**) على طلبة الجامعة وأكدت على أن ذوي الضبط الخارجي أكثر تشاؤما واكتئابا. (بحري وشويعل ،2014)

واختصارا لما سبق طرحه من خصائص نعرض الشكل التالي:



الشكل (4) يوضح خصائص أفراد ذوي الضبط الخارجي (**من إعداد الباحثة**)

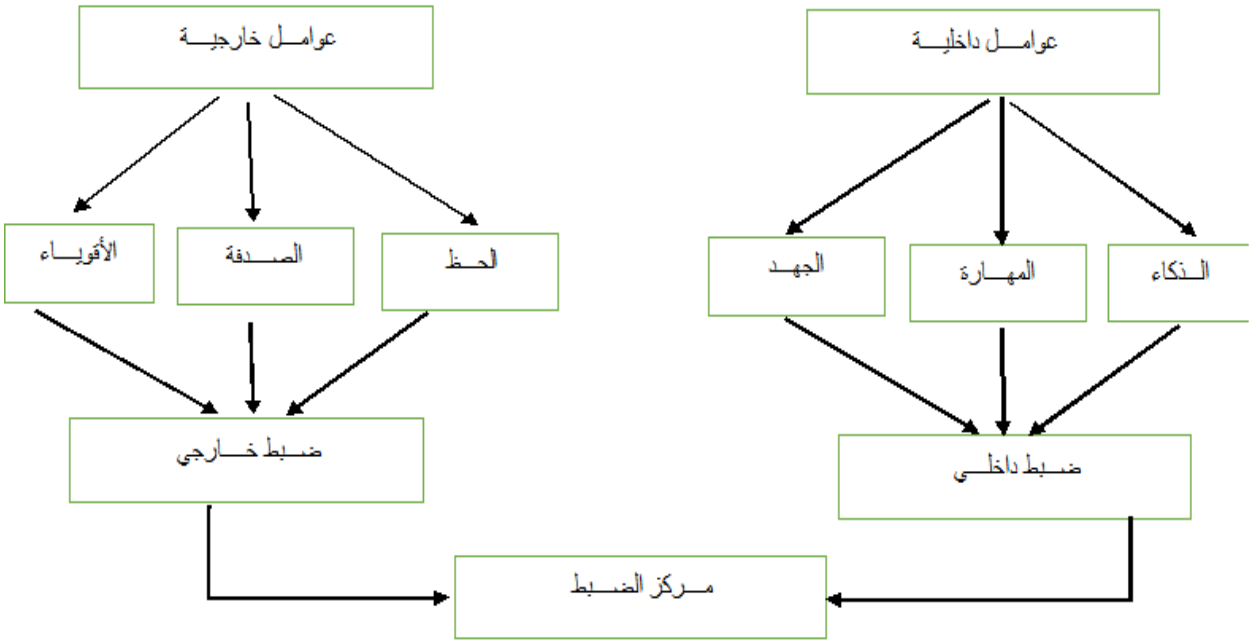
من خلال ما تم عرضه يمكن القول أن ذوي الضبط الخارجي يختلفون اختلافا واضحا في صفات التي تميزهم عن ذوي الضبط الداخلي، حيث أنهم يتميزون بصفات في أغلبها سلبية كالتفكير غير منطقي والاعتقاد والإيمان بالحظ والصدفة والخرافة والأساطير وقلة المثابرة وتعليق كل تجاربهم الفاشلة على قوى خارجة عن إطار سيطرتهم، ومنه نلاحظ أن السمات الإيجابية لذوي الضبط الداخلي والسلبية لذوي الضبط الخارجي.

ويعلق روتر (1975) أن بعض العلماء يتسرعون في الحكم على أصحاب وجهتي الضبط فيقولون إنه من الأفضل أن تكون من أصحاب وجهة الضبط الداخلية، وأنه من السيء أن تكون من أصحاب وجهة الضبط الخارجية، فقد يكون هذا صحيحا في بعض الحالات، ولكن لا توجد أسس منطقية لهذه الافتراضات.

وهذا ما أشار له **(1976 phares)** إلى أن كل من الفئة الداخلية والخارجية الضبط مزايا وسلبيات، حيث أن ذوي الضبط الداخلي لا يتصفون كلهم بفاعلية والتفوق، لأن البعض منهم يكونون أقل تعاطفا وميلا لتقديم العون والمساعدة وخاصة في الأمور المالية للأخرين لأنهم يعتقدون أن الشخص الذي يواجه المتاعب لابد وأنه السبب في تلك المتاعب كما أن ذوي الضبط الخارجي لديهم مهارات نوعية لا تتوفر لدى ذوي الضبط الداخلي فهم يعتقدون أن الحصول على التعزيز يحدث بشرط أن يكون في الوقت المناسب والمكان المناسب. (معمرية ، 1995 ،ص44)

5 مصادر مركز الضبط:

من خلال تعاريف السابقة لفئتي مركز الضبط يتبين أن لكل فئة عدة مصادر أو مؤشرات يعزو إليها الأفراد أسباب حصولهم على التعزيز سواء بالنسبة لفئة الضبط الداخلي أو فئة الضبط الخارجي وهي كما يلي:



الشكل (5) يوضح مصادر الضبط لدي فئتي مركز الضبط **(من إعداد الباحثة)**

5-1 مؤشرات فئة الضبط الداخلي:

من وجهة نظر "**روتر** " **rotter** " 1966 تتمثل مصادر الضبط لدى ذوي الضبط الداخلي في الذكاء والمهارة والجهد والسمات الشخصية المميزة. (سيد سليمان، عبد الله 1966)

ويحدد **بشير معمرية** هاته المصادر فيما يلي:

- ❖ الذكاء والقدرات العقلية: وذلك بإعتقاد الفرد بأنه يمتلك قدرات وإمكانيات التي تجعله يستطيع فهم بيئته وضبط أحداثها لصالحه، وأنه مسؤول عما يناله.
- ❖ المهارة: وذلك من خلال استفادة الفرد من الخبرات السابقة لسيطرة على البيئة، وبذلك يكتسب مهارة وكفاءة تؤهله لضبط أحداث من حوله.
- ❖ الجهد: يكون بإعتقاد الفرد بأن كل ما يجري له من أحداث يرتبط إرتباطا كليا بالجهد الذي يبذله.
- ❖ السمات الإنفعالية والمزاجية: فالفرد يكون إعتقاد حول نفسه بأنه يتوفر على خصائص تجعله يتحكم في الأحداث من حوله وينال التعزيزات المرغوبة (الثقة بالنفس. الجدية. الطموح .....) (بدوي وزكور، بدون سنة)

5-2 مؤشرات فئة الضبط الخارجي:

إذا كان الحصول على التعزيز مضبوطا بالقوى الخارجية فإن مصادره المحتملة كالاتي:

- ➢ الصدفة أو الحظ: حيث يعتقد الفرد أن العالم غير قابل لتنبؤ وأن كل الأمور مرتبطة بالصدفة والحظ وغير خاضعة للمنطق، وأن كل من الحظ والصدفة هي مسؤولة عن نتائج أفعاله.
- ➢ القدر: ويتمثل في إعتقاد الفرد بأنه غير قادر على تغير مسار أحداث وأنها قدر، ومكتوب وأنه لا جدوى من محاولة التغيير مهما فعل.
- ➢ الأخرون والأقوياء: وهو إعتقاد الفرد بأن الأخرين يمتلكون السيطرة على الأحداث وتحكم فيه، ولا يستطيع التأثير لأنه ضعيف. (شلبي، باهي، 1999، ص51)

6 العوامل المؤثرة في مركز الضبط:

توجد العديد من العوامل والمتغيرات التي تؤثر إيجابيا أو سلبيا في مركز الضبط بمعنى أن تلك المتغيرات تجعل الفرد إما أن يكون ذو ضبط داخلي أو ذو ضبط خارجي وهي:

6-1 الأسرة ومركز الضبط:

تعد الأسرة المؤسسة الأولى لتنشئة الاجتماعية التي تنتقل عن طريقها العادات والتقاليد والقيم وتهيئة الفرد ليكون مواطن صالح في مجتمعه، وذلك من خلال تفاعل بين الطفل والوالدين حيث ينعكس أسلوب الوالدين في تربية على إدراك الأبناء. (الجندي،1995)

فأساليب المعاملة الوالدية هي التي تهيؤ لظهور مركز الضبط الداخلي أو الخارجي، حسب سلوك الوالدين في مواقف مختلفة وهذا ما أكده " **عبد الله لبزو** " **2002** في قوله " إن وجهة الضبط تتحدد بنوع التدريب الذي يتلقاه الطفل في أسرة، فقد يكون عن طريق توجيه الأوامر والعقاب أو عن طريق الثواب المباشر أو عن طريق تدريب غير مباشر وفيه يقوم الآباء بعملية الضبط " (لبزو، 2002، ص 37)

أي أن أساليب المعاملة الوالدية السوية تنمي الضبط الداخلي لدى الفرد، في حين أن أساليب غير السوية تجعل الفرد ذو ضبط خارجي.

حيث أشار (**الأعسر 1987**) أن أساليب المعاملة الوالدية القائمة على الدفء والمعايير المستقرة تؤدي إلى الاتجاه الداخلي الضبط بينما الأساليب القائمة على القسوة والحماية الزائدة تؤدي إلى الاتجاه الخارجي.

أما دراسة (**صلاح أبو ناهية**) حول العلاقة بين مصدر الضبط وأساليب المعاملة الوالدية بينت أن الطلبة ذوي الاعتقاد الداخلي كان يعاملهم آبائهم بأساليب التقبل والتمركز حول الطفل وتقبل الفردية والاندماج، أما ذو الضبط الخارجي فقد كان يعاملون بأساليب الرفض والإكراه وضبط من خلال الشعور بالذنب والضغط العدواني وتلقين القلق الدائم والتباعد والسلبية والانسحاب.

وهذا ما أكدته دراسة **(phares and davis 1966)** والتي وجدت أن الأب الداعم والحميم والمرن والمتساهل يمنح إستقرار في أسلوبه التقويمي، والذي يتوقع الإستقلالية المبكرة لطفل ونمو مركز الضبط الداخلي لديه، وذلك مقارنة بالأب الرافض والقاسي الذي يدفع الطفل نحو الضبط الخارجي. (الخثعمي ،2008، ص 36)

من خلال ما سبق ذكره نرى أن الأسرة تلعب دورا هاما في تكوين أفكار واعتقادات الأفراد حول أنفسهم وتنمية الضبط لديهم، فأساليب الوالدين القائمة على الحب والتفاهم وديمقراطية

وتشجيع الطفل وتعليمه كيفية الاعتماد على نفسه وكيفية التعبير عن آرائه وأفكاره ودفاع عنها وتعليمه تحمل مسؤولية أفعاله ونتائجها كلها حتى العقاب بطريقة الذكية تجعل الطفل يدرك أخطائه ومنه يكون الطفل ذو ضبط داخلي، عكس أساليب القائمة على القهر والاستبداد وإسكات الطفل وعدم ترك مجال لتعبير عن آرائه وكبته ومعاقبته مما يجعله يفقد الثقة بنفسه ويتدنى تقدير الذات لديه واتخاذ القرارات نيابة عنه، مما يعزز لدى الطفل أنه غير مسيطر على حياته إنما والديه هم المسؤولون عن قرارته وهذا ما يجعل الطفل ذو ضبط خارجي، كما أن الحماية الزائدة والدلال الزائد شأنه جعل الطفل لا يدرك أنه مسؤول عن نفسه وأنه بحاجة لوالديه دوما مما يجعله عرضة للعديد من مشكلات ومنه مركز التحكم لديه مرتبط دوما بالأخرين وأن كل ما يحدث معه هو بسبب قراراتهم لا قراراته.

6-2 مركز الضبط والجنس:

حاولت العديد من الدراسات الكشف عن مدى تأثير الجنس في مركز الضبط، فمنها من أكد على أن وجهة الضبط تختلف باختلاف الجنس وهناك من أكد على عدم وجود فروق بين الجنسين ونذكرها كالآتي:

6-2-1 الدراسات التي تؤكد على اختلاف وجهة الضبط باختلاف الجنس:

بينت نتائج دراسة (**marvin and tylor 1986**) أن الإناث كن أكثر توجها للضبط الخارجي من الذكور. (Bernardi RICHARD 2001)

في دراسة (**لأفنان دروزة1988**) ربطت فيها بين مركز الضبط وبعض المتغيرات كالجنس وتخصص وجدت أن هناك فرق لصالح الذكور حيث أنهم أكثر ميلا إلى الانضباط الداخلي من الإناث وهذا يرجع إلى دورهم الاجتماعي الذي يتطلب منهم تحمل المسؤولية في بناء المجتمع أكثر من الإناث أو لطبيعة تركيبتهم الفسيولوجية. (دروزة ،2007)

وأضافت (**نادية التيه 1992**) بأنه قد يعود الاختلاف في وجهة الضبط لصالح ذكور إلى إطار الثقافة التقليدية التي تكون أساليب السلوك المرتبطة بالأدوار الجنسية لكل من المرأة والرجل حيث أنه على المرأة أن تخضع لقوى خارجية تؤثر على حياتها. (العفاري، 2007، ص 24)

وفي دراسة ل **(ZERga 1976)** على **541** تلميذ في مدرسة ثانوية واستخدام مقياس روتر توصل من خلالها إلى أن الإناث كن أكثر خارجية من الذكور وكان الفرق دالا إحصائيا.

وفي دراسة**(lao1977)** لأبعاد الضبط الداخلي – الخارجي لدى الجنسين على عينة مكونة من **517** طالب جامعي بواسطة مقياس **ينفنسون** أن ذكور حصلوا على درجات عالية في الضبط الداخلي مقارنة بالإناث. (عزوز، 2009، ص 19)

وكذلك دراسة (**سترايكلاند وهيلي1980**) حيث أشارت نتائجهما إلى أن الطالبات أظهرن ضبطا خارجيا مرتفعا مقارنة بالطلاب. (أبو ناهية،1987، ص190)، .وأيضا دراسة (**شعبان محمد1985**) و(**دراسة محمد المرى1987**) والتي إنتهت إلى أن الذكور اتجهوا إلى الداخل أكثر من الإناث. (الشناوي عبد المنعم ،1988)

6-2-2 الدراسات التي لم تتوصل إلى فروق بين ذكور والإناث:

من بين هذه الدراسات نجد دراسة (**ليفين 1992**) التي أجراها على **114** طالب، حيث أكد على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مركز الضبط. (دروزة ،2007)

كما تبين نتائج دراسة **(1981shaw)** على عينة متكونة من **211** طفل من الجنسين، أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الضبط الداخلي والخارجي. (عزوز، 2009، ص 19)

وهذا ما أكدته دراسة (**فائقة بدر 2006**) على طلاب داخل وخارج البيئة السعودية وبينت نتائج دراسة على عدم وجود فروق بين ذكور والإناث في وجهتي الضبط. (العفاري ، 2007 ،ص 68)

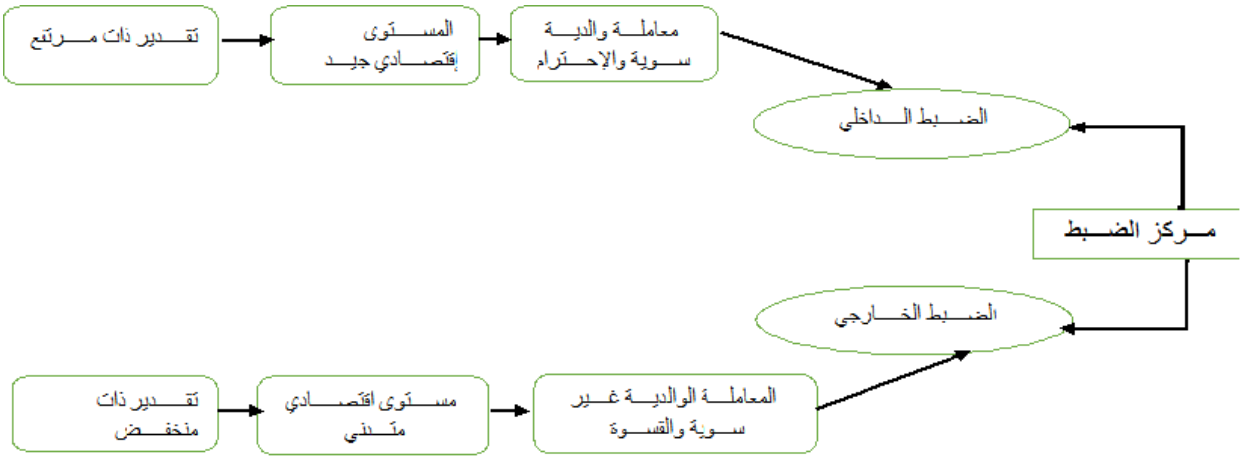
6-3 مركز الضبط والعمر:

أشارت بعض الدراسات مثل دراسة "**بنجا ولو**" «أن مركز الضبط يتأثر ويتغير باختلاف مراحل العمر، فالضبط الداخلي يبدو منخفضا في مرحلة الطفولة ثم يزداد مع التقدم في العمر في مرحلة المراهقة ثم مرحلة الشباب والرشد، علما أن مركز الضبط الداخلي لا ينمو عند الأفراد الذين يدركون أنهم منبوذون من خلال التنشئة الاجتماعية التي تلقوها من طرف الوالدين ولا يحدث لهم أي تغيير بتقدمهم في العمر. (أبو ناهية ،1987، ص 189)

6-4 مركز الضبط والمستوى الاقتصادي: يعتبر المستوى الاقتصادي أو الاجتماعي للأفراد من عوامل المحددة لمركز الضبط حيث يوضح **(smart)**في دراسة له أن الأفراد الذين يعيشون في أسر فقيرة يميلون للتحكم الخارجي بدرجة أكبر من الذين يعيشون في أسر متوسطة أو غنية، وينتج هذا عن

اعتقادهم بأن الجهات المسؤولة في الدولة أو الأغنياء هم الذين يؤثرون في المجتمع. (العاقب ،2000، ص 42)

إذا من خلال هذا يتضح لنا أن هناك العديد من العوامل التي من شأنها تحديد وجهة ومركز الضبط فالأسرة تلعب دورا مهما في جعل الفرد يدرك الاحداث من حوله، ويتحكم ويسيطر عليها بالإضافة إلى أن مستوى الاقتصادي للأسر يعتبر من العوامل التي تؤثر على تفكير الفرد وإدراكه فتفسير الاحداث لدى الأسر الفقيرة يختلف عن طريقة تفكير الأسر الغنية، كما أن تقدير الذات المرتفع يجعل الفرد يثق بنفسه وقدراته وإمكانياته وأن كل ما يحدث معه نتيجة لأفعاله عكس ذوي تقدير الذات المنخفض، وسنلخص ما سبق طرحه في مخطط التالي:



الشكل (6) مخطط يوضح لأهم العوامل المؤثرة في تحديد مركز الضبط **(من إعداد الباحثة)**

7-مركز الضبط في المجال الدراسي:

من خلال ما تم عرضه يتضح لنا أن مركز الضبط متغير هام يساعد في فهم وتفسير السلوك الإنساني، ويعد ذو تأثير كبير في مجال الدراسي وقد صرح(**COLEMANE**) أن مركز الضبط هو أحد المحددات الهامة في التحصيل الدراسي عند التلاميذ، على أساس أن إحساس التلاميذ بالضبط على بيئتهم يرتبط بالتحصيل الدراسي أكثر من أي متغير آخر. (بن زاهي، بن الزين ،2012)

وهذا يعني أن التلاميذ ذوي الضبط الداخلي لديهم إدراك تام بأنهم مسؤولون عن أفعالهم ونتائجها ويربطون بين الجهد المبذول ونتيجة المتوقعة.

كما جاء في كتاب (**فارس1976**) أن الطلبة المنضبطين داخليا كان تحصيلهم الدراسي أعلى من تحصيل ذوي الضبط الخارجي، وذلك لشعورهم أنهم مسؤولون عن نجاحهم وفشلهم وما يبذلونه من جهد. (أفنان دروزة ،2007)

وفي دراسة (**بني خالد 2009**) التي أجراها على طلبة كلية العلوم التربوية، أظهرت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين موضع الضبط وتحصيل الدراسي.

وفي دراسة أجرتها (**دروزة 2006**) على طلبة الدراسات العليا، أظهرت نتائجها أن الطلبة المنضبطين داخليا كانوا أعلى تحصيلا من الطلبة المنضبطين خارجيا.

وفي دراسة (**المنيزل و العبدلات1995**) التي أجراها على عينة المتفوقين وطلبة العاديين أظهرت نتائجها أن الطلبة المتفوقين أظهروا ميلا نحو الضبط الداخلي على عكس الطلبة العاديين.

وفي دراسة (**BRONDT and HUADEN1975**) التي أجريت على مجموعة من الطلبة الجامعيين بأمريكا والتي هدفت إلى تعرف على أسباب النجاح والفشل في إمتحانات، أشارت نتائجها إلى وجود فرق بين الذين نجحوا والذين فشلوا، وقد ذكر الناجحون أن نجاحهم يعزى لمهارتهم وجهدهم ودافعيتهم بينما عزى الذين فشلوا فشلهم إلى قلة المهارة وضعف دافعيتهم والجهد. (سالم،2016)

وقد أكدت دراسة (**لكراندال 1973**) أن الطلبة ذوي الضبط الداخلي يتصفون بدافعية عالية ويميلون إلى عزو نجاحهم وفشلهم إلى مصادر دافعية كالجهد الذي يبذلونه والقدرة التي يمتلكونها بينما يتصف الطلبة ذوي الضبط الخارجي بدافع متدني، ويعزون نجاحهم وفشلهم إلى مصادر خارجية مثل الحظ وصعوبة إمتحان والمعلم أو الحالة النفسية. (قطامي ،1994، ص 12)

إذا يمكن القول إن مركز الضبط عامل أساسي يؤثر في مستوى دافعية الطلاب خاصة والمجال الدراسي عامة، ولذا وجب العمل على تنمية مركز الضبط.

8 تنمية مركز الضبط:

من الممكن تنمية وتقوية مركز الضبط الداخلي وهذا ما أوضحه " **ليفكورت 1982 LEFCOURT** " أن معظم النفسيين يعملون على زيادة موضع الضبط الداخلي وأن

استجابة المرضى للعلاج هو في حد ذاته دليل على ارتفاع مستوى ضبطهم الداخلي. (عبد الرحمان. هشام ،1996)

وذكرت (**قطامي 2003**) أنه يجب تنمية وتقوية مركز الضبط الداخلي باعتباره متغير ينمو ويتبلور منذ مرحلة الطفولة وقد افترض أن هناك علاقة تطور بين مركز الضبط الداخلي والعمر. (العفاري ،2011، ص25)، ويتم ذلك من خلال ما يكتسبه الطفل من معتقدات حول إمكانية القيام بعمل الأشياء الصحيحة والنافعة عن طريق عن طريق الأنشطة التي يقوم بها وما يترتب عليها من مكافئة وتدعيم.

وهنا يتضح دور الأسرة في تربية الطفل على الضبط الداخلي من خلال انتهاج الأساليب الصحيحة في تعامل مع الطفل وتوفير بيئة أسرية تتسم بالمحبة والألفة ووجود الديمقراطية والاحترام.

ولقد قدم **(RECHARD)** أربعة نقاط أساسية وجب احترامها في عملية تربية الضبط الداخلي لدى الفرد:

- ❖ معرفة نقاط القوة والضعف الكامنة فيه.
- ❖ تعلمه كيفية اختيار أهدافه بشكل محدد والمعرفة الحادة لقدراته واستعداداته الشخصية وحقائق الموقف.
- ❖ أن يتعلم كيفية تحديد العمل أو النشاط المركز الذي يمكنه القيام به.
- ❖ كيفية تحقيقه للهدف وكون عمله ذا أثر ونتيجة مطلوبة أم لا. (بن الزين ،2005، ص 83)

وبالنسبة للجانب التربوي فيجب على المدرسة أو القائمين في قطاع التربوي القيام ببعض التطبيقات لتنمية الضبط الداخلي لدى الطلبة فيشير (**الزيات 1993**) إلى أنه يجب أن تكون بيئة التعلم مرنة بحيث تستجيب لتوقعات الطلاب القائمة على الارتباط بين الفعل ونتيجة، ويجب أن يبني موقف التعلم على حاجات المتعلم وأهدافه وأن يتاح للمتعلم إدراك تلك العلاقة، كما يجب على المعلم بصفة خاصة وبيئة التعلم بصفة عامة أن تستثير هذه الحاجات أو تلك الأهداف وأساليب إشباعها وتحقيقها. (الحريبي ،2004 ،ص 48)

وقد اقترح **نون ونون** بعض التطبيقات لدعم التوافق المدرسي من خلال تنمية الإحساس بالقدرة على الضبط وهي مقدمة للمعلمين ونذكر منها:

- ✓ على المعلم أن يتأكد من توفر الظروف المعززة لنجاح فالتعزيزات السابقة لطلاب تؤثر على توقعاتهم المعرفية وتقيمهم الوجداني لنتائج خبراتهم.
- ✓ على المعلم أن يحدد توقعات عالية من السلوك والأداء بالنسبة لطلاب ذوي مركز الضبط الخارجي.
- ✓ دفع ذوي التوجه الخارجي للمشاركة في العملية التعليمية أكثر من أن يكونوا مستقبلين وسلبين.
- ✓ على المعلم أن يظهر لطلاب علاقة سلوكهم بأدائهم وذلك من خلال تعزيز الاعتقاد بأن الجهد المبذول سيؤثر على الأداء ومن خلال تعزيز قبول الطالب للمسؤولية على النجاح.
- ✓ على المعلم مساعدة الآباء على تعزيز اتجاه الضبط الداخلي لدى الأبناء فالآباء يمثلون نماذج قوية للأبناء لضبط الذات والسيطرة على المهام.
- ✓ يجب على المعلم تزويد الطلاب باختيار واقعي (كيف. متى. لماذا.) وذلك باعتماد على أسلوب التدريس يتمركز حول الطالب وباعتبار أن الطلاب ذوي الضبط الخارجي لم يتعلموا أن يكون لهم صوت أو أثر في اتخاذ القرارات لذا وجب على المعلم التركيز على حاجاتهم الفعلية وتعويدهم على استشعار خبرة أو إدراك نتائج خياراتهم وقبولها. (العفاري ،2011، ص 27)

كما يؤكد (**أزيك وأخرون 1997**) «أن تطور التلاميذ نحو مركز تحكم أكثر داخلية يظهر كنتيجة في تخفيض توتر المعلم »

أي أنه كلما اتسم أسلوب المعلم بالأريحية بعيدا عن توتر وضغط كلما استطاع أن يطور وينمي مركز الضبط الداخلي لدى الطلاب. (بن الزين ،2005، ص 84)

إذا من خلال هذا يمكن اعتبار المدرسة ذات أهمية بالغة في تنمية مركز الضبط لدى الطلاب وذلك لأن الطلاب يقضون معظم وقتهم في المدرسة، ولذا وجب أن تكون بيئة التعلم مهيئة تماما

وتتسم بجو ديمقراطي يمنح الطلاب الحق في التعبير عن آرائهم، وجعلهم يدركون العلاقة بين الجهد الذي يبذلونه ونتائجه سواء كانت جيدة أو غير جيدة وتأكيد على أن الفرد مسؤول عن أفعاله ولا تأثير للأخرين عليه أو على نتائج سلوكه ودفع المتعلم للتفاعل في العملية التعليمية، وتخلي عن طرق تقليدية في تعليم وسيطرة المعلم على كل أحداث العملية التعلم، وجعل المتعلم عنصر فعال فيها ومنه تنمية وتغيير مركز الضبط لدى الطلاب.

9 قياس مركز الضبط:

وضعت العديد من المقاييس لتحديد مركز الضبط إلا أن مقياس (**جوليان روتر**) يعد حجر الأساس وخطوة الأولى التي جعلت الباحثين يهتمون بمركز الضبط ويضعون له مقاييس فبعضها وجه إلى الكبار وبعضها الأخر وجه إلى الصغار وبعضها الأخر وجه لفئات خاصة من أجل تحديد مركز الضبط ونذكرها الآتي:

9-1 مقياس جوليان روتر:

إن أول مقياس صمم لقياس وجهة الضبط هو مقياس الذي صممه **(rotter1966)** في دراسته التي هدفت إلى توضيح أثر التعزيز والمكافأة على السلوك، وقد اعتمد أساسا على أدوات الأولية ل **(phares 1957)** و **(james 1957)** وهو يأخذ شكل اختياري، ويتكون من **23** فقرة كل فقرة تتضمن زوجا من العبارات أحدهما تشير لضبط الداخلي والثانية تشير إلى الضبط الخارجي وقد أضيفت إلى الفقرات السابقة **6** فقرات ليصبح المقياس مؤلف من **29** فقرة وضعت حتى لا يتعرف المفحوص على هدف المقياس، ويتم تصحيح هذا المقياس عن طريق حساب إجابات الأفراد على الإختيارت الخارجية، بحيث تعطى درجة على كل إختيار خارجي، بمعنى أن الدرجات المرتفعة فيه تنبؤ بارتفاع الضبط الخارجي لدى المفحوص.

9-2 مقياس نويكي و ستريكلاند « Nowicki et strikland » :

صمم هذا المقياس من طرف (نويكي و ستريكلاند) يقيس إذا ما كانت إعتقادات الأطفال المتعلقة بالتعزيز ناتجة عن الصدفة أو عن سلوكهم ويستعمل هذا المقياس الذي يتضمن **"40"** بند وتكون الإستجابة "بنعم " أو "لا" مع الأطفال من 8 سنوات فما فوق، ويمكن تطبيقه مع المراهقين بإلغاء البنود المتعلقة بالأولياء، وقد قام بتعريبه "**فاروق عبد الفتاح** "**1981**. (الختعمي ،2008، ص 43)

9-3 مقياس ليفكورت le fcourt:

أعد ليفكورت **1981** مقياس الذي يهدف إلى قياس درجة تحكم الأفراد في الأحداث المتصلة بتحصيلهم الدراسي، ويتكون المقياس من **24** عبارة وقام كل من على بداري ومحمد الشناوي بتقنينه على عينة من البيئة السعودية. (الحامد، 1966، ص 115)

9-4 مقياس نويكي ودوك 1971:

أعد كل من نويكي ودوك مقياس وجهة الضبط الداخلي – الخارجي للكبار وقام بترجمته إلى العربية "رشاد موسى" و " صلاح الدين أبو ناهية " **1987**، ويهدف إلى تحديد موضع الضبط ويتكون من **40** عبارة وتصحح إما "بنعم " أو "لا" وتحصل كل استجابة صحيحة درجتين بينما تحصل الاستجابة الخاطئة على درجة واحدة. (الخثمعي ،2008 ،ص 45)

9-5 مقياس براون Brown 1976:

أعد (**بروان1976**) مقياس مركز التحكم المعدل حيث أجرى تعديلات على مقياس(**ليفنسون1974**) من خلال تعديل بعض العبارات مع استخدام طريقة" **ليكرت** "في القياس ويحتوي على ثلاث أبعاد وهي:

- تحكم داخلي (راجع للفرد) ____ 6 بنود.
- تحكم خارجي (قوى الأخرين) _____ 6 بنود.
- تحكم خارجي (عوامل اجتماعية) _____ 12 بند

9-6 مقياس 1965crandall: أعده كرندال **1965** لقياس مركز الضبط في المجال الدراسي يتكون من **20** بند، ويستخدم لتقدير معتقدات الأطفال عن تحكمهم ومسؤوليتهم لخبرات النجاح والفشل في مجال التحصيل الأكاديمي. (الحسيني، 1995، ص185)

من خلال ما تم عرضه من مقاييس لتحديد وجهة الضبط نستنتج أن كل مقياس وضع للاستخدام مع فئة محددة وخاصة من الأفراد إلا أن معظمها تعتمد على ذات الأبعاد (البعد الشخصي. وبعد الحظ والصدفة. بعد الأقوياء والأخرين ...) من أجل معرفة طريقة إدراك الأفراد للأحداث من حولهم وتفسيرهم لنتائج سلوكياتهم ومدى تحكمهم في بيئتهم.

خلاصة الفصل:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل يمكن اعتبار مركز الضبط أحد أهم المتغيرات التي تساعد في تفسير وفهم السلوك الإنساني، وطريقة إدراك الأفراد للأحداث من حولهم ومدى قدرتهم على التحكم والسيطرة في بيئتهم ومحيطهم، ويعود الفضل في ظهور هذا المفهوم إلى جوليان روتر الذي كرس نفسه من أجل تدعيم أسس نظرية التعلم الاجتماعي، واعتبر هذا المفهوم سمة من سمات الشخصية نظرا لأهميته البالغة وتأثيره على عدة جوانب في الشخصية الفرد، وقد توصل جوليان في بحثه إلى وجود بعدين في مركز الضبط ويشتمل البعد الأول على العوامل الداخلية والتي يرجع لها الفرد كل نتائج أعماله ويسمى أصحاب هذا البعد بذوي الضبط الداخلي الذين يتميزون بصفات مميزة كالتقدير ذات مرتفع ودافعية مرتفعة تجعلهم يدركون أنهم مسؤولون عن الأحداث من حولهم ومدركون للعلاقة بين السلوك والنتيجة المتوقعة منه، عكس البعد الثاني الذي يشتمل على العوامل الخارجية التي يرجع لها الفرد كل نتائج أعماله وتفسير الأحداث من حوله ويسمى أصحاب هذا البعد بذوي الضبط الخارجي وفي معظم الأحيان يفسر ويرجع هؤلاء معظم نتائج سلوكاتهم إلى الحظ أو الصدفة وقوى خارجة عن سيطرتهم ويتميزون عادة بصفات سلبية تجعلهم غير قادرين على الإدراك وتحكم في الأحداث من حولهم، ومنه يمكننا أن نستنتج الدور الذي يلعبه مركز الضبط في المجال الدراسي عامة وخصوصا ما يتعلق بدافعية التعلم باعتبار أنه لابد أن يكون المتعلم مدركا تماما للعلاقة بين سلوكه وما يبذله من جهد، أي أنه كلما أدرك أن العوامل الداخلية مسؤولة عن تفوقه ونجاحه كلما زادت دافعيته نحو التعلم والاستمرار فيه وتحقيق الأفضل دوما وسنتطرق لدافعية التعلم وأهميتها في الفصل الموالي.

الفصل الثالث: دافعية التعلم

- تمهيد.
- تعريف الدافعية.
- وظائف الدافعية.
- النظريات المفسرة للدافعية.
- تعريف دافعية التعلم.
- عناصر دافعية التعلم.
- مصادر دافعية التعلم.
- العوامل المؤثرة في دافعية التعلم.
- شروط دافعية التعلم.
- أثر الدافعية في التعلم.
- إستخدام الدوافع في التعلم الصفي.
- خلاصة الفصل.

تمهيد:

تعتبر الدافعية من أهم المواضيع التي انشغل الباحثون والعلماء بدراستها ،نظرا لدور الذي تلعبه في حياة الفرد، وتتمثل هذه الأخيرة في مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية التي تؤثر في السلوك وتساعد الفرد على تحقيق أهدافه وتلبية رغباته، ولدافعية أنواع عديدة من بينها دافعية التعلم التي تعتبر شرط من شروط الأساسية في عملية التعلم، فتجعل المتعلم يحرر الطاقة الانفعالية الكامنة داخله وتجعله يستجيب للموقف التعليمي، كما أنها تؤدي إلى اكتساب المعارف والمهارات الجديدة، وهذا راجع للعلاقة الوثيقة بين التعلم والدافعية، فالتعلم يتضمن تغيير في مكونات وهيئة السلوك والدافعية تعمل على حث ذلك السلوك على التغيير، سنوضح هذا من خلال التطرق للعناصر التالية:

تعريف الدافعية، ووظائفها، وأهم النظريات المفسرة لها، وبعد ذلك نتطرق لتعريف دافعية التعلم وعناصرها، والعوامل المؤثرة في دافعية التعلم، وشروط دافعية التعلم، ثم أثر الدافعية في التعلم، وبعد ذلك استخدام الدوافع في التعلم الصفي، وأخيرا نختتم الفصل بخلاصة.

1-الدافعية:

1-1-تعريف الدافعية:motivation

إن مفهوم الدافعية مفهوم افتراضي، فنحن لا نرى الدافعية بل نستدل على وجودها ومستوياتها من ملاحظة ما يقوم به الناس من أعمال ووظائف، وهناك العديد من تعاريف التي أوردها العلماء المهتمون بدراسة الدافعية سنعرضها كالاتي:

عرف (**فرانيكن1994**) الدافعية: بأنها إثارة سلوك ما وتوجيهه والاستمرار به. (أبو رياش وآخرون ،2006، ص15)

كما عرفها (**محمد عودة الريماوي**): هي عملية أو سلسلة من العمليات تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدف، والمحافظة عليه وإيقافه في نهاية المطاف (الريماوي 2004، ص 201)

إذا نجد أن كل من (**فرانيكن ومحمد عودة الريماوي**) يتفقان في تعريف الدافعية، وذلك باعتبارها مجموعة من العوامل أو العمليات التي توجه السلوك وتحافظ عليه، أي نستطيع استنتاج وظيفتها من خلال تعريفين السابقين.

ويعرفها (**أحمد محمد عبد الخالق**): هي حالة من الاثارة أو التنبيه داخل الكائن الحي العضوي تؤدي إلى سلوك باحث عن هدف، وتنتج هذه الحالة حاجة ما وتعمل على تحريك السلوك وتنشيطه وتوجيهه (عبد الخالق 2006، ص 361)

ونضيف كذلك تعريف (**عزت راجح**) الذي عرف الدافعية على أنها حالة داخلية جسمية أو نفسية تثير السلوك في ظروف معينة وتوصله حتى ينتهي إلى غاية معينة. (راجح 1998، ص78)

ويعرفها (**عدس وتوق**) بأنها مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد للوصول إلى هدف معين.

ويعرفها (**ماسلو**) على أنها خاصية ثابتة، ومستمرة، ومتغيرة، ومركبة، وعامة تمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن الحي. (قسوم، 2015، ص 66)

ويعرف (**لندري**) الدافعية بأنها مجموعة القوى التي تحرك السلوك وتوجهه نحو هدف من الأهداف.

كما نجد تعريف (**موريه**) الدافعية عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان ويوجهه لتحقيق التكامل ومع أن هذا العامل لا يلاحظ مباشرة، وإنما نستنتجه من السلوك أو نفترض وجوده لتفسير ذلك السلوك. (الداهري ،2006،ص 116)

كما يعرفها **(wetge)** على أنها عامل نفسي شعوري يهيأ الفرد لتأدية بعض الأفعال أو ميله لتحقيق بعض الأهداف. (madeline banque ford 2001. P 2)

كما تعرف الدافعية على أنها العملية الداخلية التي تضطر الشخص إلى الفعل، والوصول للهدف أو الحصول على الإثابة.

كما تعرف كذلك على أنها رغبة شعورية في شيء من الأشياء، وهذا ما يسمى أحيانا مطلبا والرغبة والمطلب تكون مرتبطة بوظيفة الدوافع هي أنها تحدد اختيار الهدف. (مورای، 1964، ص28)

من خلال التعاريف السابقة يمكن أن نختصر أو أن نعطي تعريفا ومفهوما شاملا لما أدلى به العلماء:

يشير مصطلح الدافعية إلى مجموعة من الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل، ومنه يكون لديه نزعة للوصول إلى هدف معين قد يكون هذا الهدف إرضاء حاجات داخلية أو حاجات خارجية.

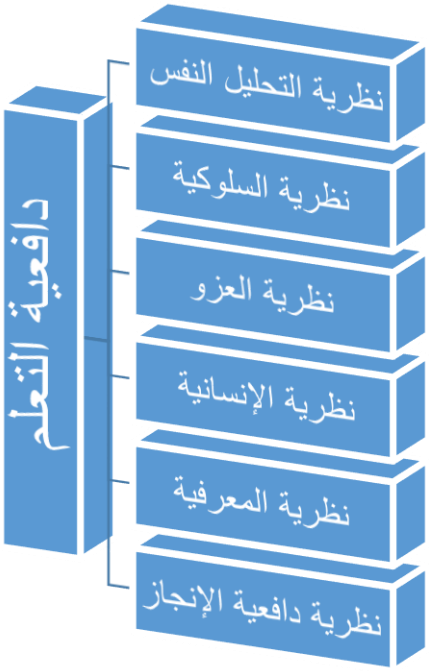
1-2-وظائف الدافعية:

تتمثل الوظائف الأساسية لدافعية فيما يلي:

- إثارة السلوك: فهي إشارة لبداية السلوك قصد إشباع حاجة ما.
- توجيه السلوك: فهي تحدد مسار السلوك من بين البدائل الأخرى وتوجه سيره.
- تحديد قوة السلوك: تدل على شدته أو ضعفه أو ليونته.
- تدعيم السلوك: تدعم السلوك لضمان استمراره والمثابرة في الحصول على الحاجة المرغوبة.
- إنهاء السلوك: فحين يحصل الانسان على السلوك المطلوب يتوقف عن السعي نحوه. (د. خواجة 2005، ص 196)

1-3 -النظريات المفسرة لدافعية:

هناك نظريات عديدة التي تناولت موضوع الدوافع بالنظر إلى المكانة التي تحظى بها، والدور الذي تلعبه في حياة الفرد ومن بين هذه النظريات نجد نظرية التحليل النفسي، ونظرية السلوكية، ونظرية العزو ونظرية المعرفية، ونظرية الدافعية للإنجاز، وكل نظرية تطرقت لموضوع الدافعية من زاوية مختلفة:



الشكل (7) يوضح أهم النظريات المفسرة لدافعية **(من إعداد الباحثة)**

1-3-1نظرية التحليل النفسي:

زعيم هذه النظرية فرويد، وقد عرف الغريزة على أنها تعبير عن قوة نفسية راسخة تصدر من صميم الكائن العضوي، وتنبع أصلا من حاجات البدن، بما يجري في الجسم من حاجات الفيزيولوجية إذ أن هذه الحاجات تثير توترا نفسيا، فإما أن تلبى فينخفض التوتر، أو تتحول إلى اللاشعور، وتغدو حالة من الحالات كالكبت والإحباط وقد طرح فرويد نظريتين للغرائز:

***نظرية التعارض بين الغرائز الجنسية وغرائز الأنا:** فالإشباع الجنسي يعارضه القلق، والإثم والمثل الخلقية والجمالية للأنا، ومنه فإن القوى المعارضة للنزعات الجنسية، وهي القوى التي تعمل على ضبط الأنا تسمى (غرائز الأنا)، وإذا تفوقت غرائز الأنا على النزعات الجنسية فإنها تقوم بكبت هذه النزعات.

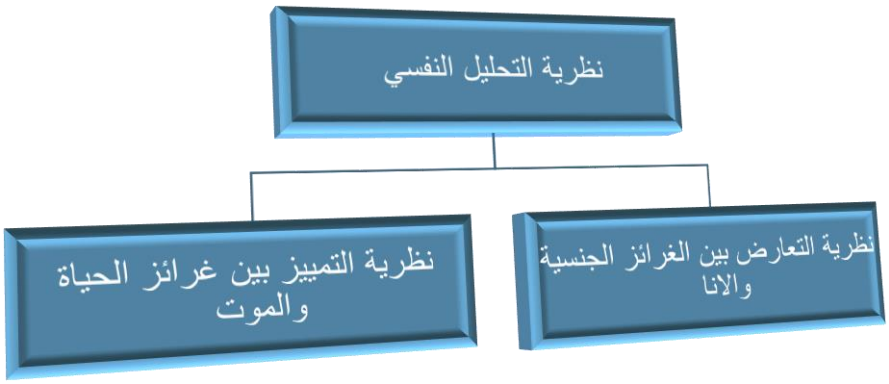
***نظرية التمييز بين الغرائز الحياة وغرائز الموت:** فالأولى تهدف على بقاء الكائن الحي والأخرى على خلافها.

وقد قسم فرويد الجهاز النفسي إلى ثلاثة أقسام وهي: **الأنا** و**الهو** و**الأنا الأعلى**، فالهو يحتوي على الفطرة والمورثات والغرائز بشكل عام بما تحمل من رغبات وميول، والأنا يقوم بتوفيق بين مطالب الهو والواقع، فيشبع الرغبات والميول في بعض الحالات ويؤجلها في حالات أخرى، والأنا الأعلى يمثل الجهاز الذي يكتسبه الطفل خلال حياته فيسمح بإشباع بعضها وتأجيل الأخرى.

إلا أن فرويد وضع جوهر نظريته تحت فرضيتين هما (اللبيدو)، وهو المراحل الأولى للطفل و(عقدة اوديب) وهي مرحلة الثانية، إلا أن هذه النظرية لقيت بعض الإنتقادات ومن أهمها:

- انطلاقا من كون اللبيدو هو المحرك الأصلي للسلوك، وهذه في ذاتها غير خاضعة للبحث أو التجريب
- الصراع الذي تعيشه النفس الإنسانية بين الهو والانا غير خاضع للملاحظة العلمية.

إلا أن هذه الانتقادات لا تخلو من الضعف فعدم إمكانية الرؤية الصورة الواضحة للليبيدو أو اللاشعور أو حالة الصراع لا ينفي حقيقة ما تلاقيه النفس، وجدانا، أو ما يمكن إثباته من خلال العناصر الخارجية الدالة على تلك الحالة، ومع ذلك فإن ترتيبه لمراحل تكون اللبيدو أو عقدة أوديب خالي من ربط المنطقي (دأبو رياش وآخرون، 2006، ص61)



الشكل (8) يوضح نظرية التحليل النفسي **(من إعداد الباحثة)**

من خلال هذا نشير إلى أن فرويد يعتبر أن معظم جوانب السلوك الإنساني مدفوع بحافز غرزتين هما حافز الجنس وحافز العدوان، وللطفولة المبكرة دور هام في تفسير ما يقوم به الفرد وأن أي صراع يعيشه الفرد يكون ناتجا عن عدم التوفيق بين مطالب الهو والأنا والأنا الأعلى، أو عدم القدرة على تلبية تلك الحاجات.

1-3-2 نظرية السلوكية:

وفي حقيقتها ردود فعل على المدرسة التحليل النفسي التي طرحها فرويد، وصاحب هذه النظرية هو **(Watson)**، انطلقت من دراسة المثير واستجابة، وتكوين العادة، ويرى واطسن أن السلوك والشعور متناقضين، وفتح ثورندايك باب دراسة سلوك الحيوان، ومن أهم تجارب وجود حاجز بين الحيوان والطعام ومحاولات الحيوان إلى الأكل بعدة طرق، ولكن هذه المحاولات تقل في المحاولات التالية نظرا لتكرار العادة. (أبو رياش وآخرون، 2006، ص61)

كما رأى ثورندايك أن السلوك يحركه الباعث وله ثلاث وظائف وهي:

الأول: أنه يمد السلوك بشحنة محركة تبعث فيه النشاط.

الثاني: أنه ينتقي استجابات معينة تؤدي إلى الاثابة.

الثالث: أنه يوجه إلى الهدف الذي يبعده عن العقاب. (الفرماوي ،2004،ص23)

وقد تطورت المدرسة السلوكية على يد **واطسن** الذي استفاد من أبحاث بافلوف وبخريف وفي الفعل المنعكس الشرطي، فالخوف والغضب والحب هي نماذج لانفعالات أصلية، ولكل واحد منها مثير المرتبط به أصلا، ولكن حينما تقترن تلك المثيرات بمثيرات أخرى شرطية فإن المثير الشرطي يمكن أن يحل محل المثير الأصلي.

وقد **طور كلارك هل** النظرية السلوكية بشكل كبير، وإعتمد على نظريات بافلوف في الاقتران الشرطي والمنعكس الشرطي الوحدة السلوكية البسيطة.

والنظرية السلوكية متأثرة أساسا بنظرية نيوتن، ما أدى إلى تسميتها ب (النظرية الذرية) وهي قريبة في تحليلها لسلوك بالفعل ورد الفعل، من الشكل الميكانيكي، فلكل فعل رد فعل مساوي له في المقدار ومختلف عنه في الاتجاه.

ويتضح من كل ما سبق أن الاتجاه التحليلي الجزئي الميكانيكي عند **هل** يظهر بوضوح في إصراره على التمسك بمبدأ التدعيم باعتباره الأساس الوحيد في التعلم، وهو المبدأ الذي يؤدي إلى البحث عن دقائق المادية لظاهرة، وإغفال المجال الكلي التي تحدث فيه. (أبو رياش وآخرون،2006، ص 62)

1-3-3نظرية العزو: لواينر (العزو السببي لنجاح والفشل) ترتكز هذه النظرية على ثلاثة افتراضات:

*يريد أن يعرف الناس سبب سلوكهم وسلوك الأخرين، وخصوصا السلوك المهم بالنسبة لهم.

*تفترض هذه النظرية أن الناس لا يضعون أسبابا لسلوكهم عشوائيا، فهناك تفسير منطقي لأسباب التي نعزو سلوكنا إليها.

* أن السبب الرئيسي الذي نعزو سلوكنا إليه يؤثر على سلوكنا اللاحق، فإذا عزونا سبب فشلنا إلى شخص ما فإننا نكره ذلك الشخص والعكس أيضا، أي إذا عزا أحد الطلبة فشله إلى المعلم بأنه لا يعطه علامات جيدة فإنه سوف يكره ذلك المعلم.

ويرتبط كذلك العزو بالحاجة إلى الإنجاز، حيث يعتقد **واينر** أنه إذا تم تحفيزنا نحو التحصيل فإننا سوف نميل إلى عزو أدائنا إلى عدة عناصر تشكل العناصر الرئيسة للعزو وطبيعته من حيث مركز العزو ودرجة ثباته وقابليته للتحكم.

وفيما يلي بعض الأسباب التي وضعها **واينر** التي يعزو الطلاب نجاحهم وفشلهم:

***القدرة:** إن العزو النجاح والفشل إلى القدرة تطبيقات هامة في التعليم ذلك لأن افتراضات الطلبة حول قدراتهم تعتمد على الخبرات الماضية، وفي هذا النوع نستطيع أن نفسر الخوف المرضي من الرياضيات، ومشكلات القراءة، وكره المواد العلمية.

***الجهد:** قام وينر باكتشاف هام، حيث وجد أن الطلبة لا يملكون عادة فكرة عن مستوى الجهد الذي يبذلونه من أجل النجاح، بحيث أن الطلبة يحكمون على جهدهم من خلال ما قاموا به إذ أن النجاح يزيد من الجهد والجهد يولد مزيد من النجاح.

***الحظ:** إذا لم يكن هناك رابط مادي بين السلوك وتحقيق الهدف يميل الأفراد إلى عزو النجاح بالحظ.

***صعوبة المهمة:** يحكم على صعوبة المهمة من خلال أداء الأخرين على تلك المهمة فإذا نجح الجميع فيها معنى هذا أن المهمة سهلة، في حين إن نجح الفرد في مهمة فشل فيها الأخرين تدل على قدرته لا على المهمة في حد ذاتها. (غباري،2008، ص77)

1-3-4 نظرية الحاجات:

تعرف الحاجة بأنها نقص شيء إذا وجد تحقق الإشباع وفيما يأتي سنعرض أهم منظري الحاجات وهم:

1-3-4-1 نظرية موريه:

قدم **موريه** تصنيفا للحاجات تكون من 20حاجة منها:

*الحاجة للإنجاز: ويشير هذا الدافع إلى إقدام الفرد على أداء مهمة ما بنشاط وحماس كبيرين رغبة في الوصول لهدف معين ونجاح فيه.

*الحاجة إلى الانتماء: وتعني الشعور بالانتماء داخل مجموعة ما وشعور بالحب من الغير وتقدير من طرف تلك المجموعة وضرورة الحفاظ على تلك العلاقة

*الحاجة إلى الاستقلال: وتعني الحاجة لشعور بالحرية واستقلالية الفرد في قراراته وحياته الشخصية والتدبير الذاتي والقدرة على المبادرة والتجديد.

*الحاجة إلى تجنب الأذى: ويشير هذا الدافع إلى أن أي تهديد من شأنه إلحاق الأذى بالفرد فأما أن يتصدى له الفرد وإما أن يبتعد عنه.

*الحاجة إلى النظام: ويقصد به حاجة الفرد لنظام وترتيب في مختلف الأمور في حياته من السير الحسن لها وضمان إشباع حاجياته عن طريق النظام واتباع قواعد معينة.

*الحاجة إلى اللعب: ويشير هذا الدافع للحاجة للعب وتحقيق التسلية والمتعة وتنمية شخصية وسلوك الفرد بجميع أبعاه وتكوين علاقات إيجابية على الأخرين. (الداهري، 2008، ص 120)

1-3-4-2نظرية ماسلو:

تتفق نظرية **ماسلو** عن الدافعية مع الرأي العام، حيث يبدو أن الفرد يجب أن يكون لديه أولا كفايته من الطعام قبل أن يتقدم إلى الأمور الأخرى، وفيما يلي التنظيم الهرمي عند ماسلو:

***الحاجات الفسيولوجية والجسدية:** يتضمن هذا المستوى من الحاجات الحاجة إلى الطعام والماء والهواء والراحة والحماية من الحرارة والبرد والحاجة إلى الاستثارة الحسية والنشاط وذلك من أجل الحفاظ على الحياة واستمرارها.

وتبرز أهمية هذه الحاجات عندما نتعرض إلى الحرمان، حيث يصبح لها الأولوية في الإشباع، بل أنها تحجب غيرها من الحاجات، وعندما يتيسر للفرد إشباع هذه الحاجات بالشكل المناسب له، فإن دافعيته تتحرر منها لتخضع لسيطرة غيرها من الحاجات مثل الأمن.

***حاجات الأمن:** تتمثل هذه الحاجة إلى الأمن في البحث عن الاستقلال والاستقرار والتخلص من الخوف والقلق، والحاجة إلى الأمن تستثار عند الفرد عندما يدرك العوامل المادية أو المعنوية التي تهدد حياته، وهي تتضمن أيضا الأمن النفسي والمعنوي مثل استقرار الفرد في عمله وانتظام دخله وتأمين مستقبله وهذه تمثل عوامل أمن النفسي.

***حاجات الحب والانتماء:** وهي تتضمن مشاعر الانتماء إلى مجموعة وعيش تجارب مشتركة مع الأخرين، الحاجة إلى الحب تشكل المحرك الأساسي لدوافع هذه المستوى، وهي تضم حاجة تقبل الغير والتقبل من الغير وحب الغير والحب من الغير ولا يتسنى للفرد إشباع هذه الحاجات إلا في وجود الأخرين.

***حاجات تقدير واحترام الذات:** هذه المجموعة تتضمن الحاجة إلى أن يكون الفرد قويا واثقا من قدراته والحاجة إلى أن يعترف به الأخرون، وإشباع هذه الحاجات يجلب للفرد الثقة بالنفس.

ويبدأ إشباع هذه الحاجة بما يستشعر الفرد من سلوك الغير نحوه بما يظهرونه من إحترام وألفة أو إهمال ولامبالاة، ولإشباع هذا النوع من التقدير يوجه الفرد سلوكه نحو إرضاء متطلبات الغير وتوقعاتهم فيبذل الجهد للقيام بما يتوقع منه في العمل ومن خلال النجاح في العمل يبرز لدى الفرد تقديرا لذاته ولقدراته والإحباط بالنسبة لهذه الحاجة يؤدي إلى عدم الثقة بالنفس والشعور بالضعف، وما يتبع ذلك من تصرفات تعويضية، ويكون التقدير ذاتيا عندما ينبع من الفرد نفسه فإن هذا الفرد يكون أقل اعتمادا على مصادر خارجية لتقدير ذاته، فهو يستطيع أن يتقبل نفسه دون أن يطلب فيضا مستمرا من الحب والتقدير والتملق من الأخرين وقد يستمر بتقدير الأخرين له ولكن تقديره لذاته لا يعتمد فقط على الثناء الخارجي. (سليم، 2004، ص 295)

***حاجات تحقيق الذات:** يحس الفرد بهذه الحاجات عندما تتاح له الفرص لاستخدام كل طاقاته وإمكانياته ومواهبه، ومستوى تحقيق الذات يرتبط بمدى الملائمة بين مستوى الطموح الفرد وقدراته وإمكاناته، ويتصف الفرد الذي يسعى لتحقيق ذاته:

-تقبل الذات والأخرين.

-عفوية الأفكار والدافعية.

-الإحساس بالفكاهة والضحك.

-النظر بعين ناقدة لثقافة السائدة.

***حاجات المعرفة والفهم:** وتتجلى هذه الحاجة في حب الاستطلاع والتحقق من الأمور ومعرفة العلاقة بينها وطرح الأسئلة وتقصي ومنها يبدأ التعلم.

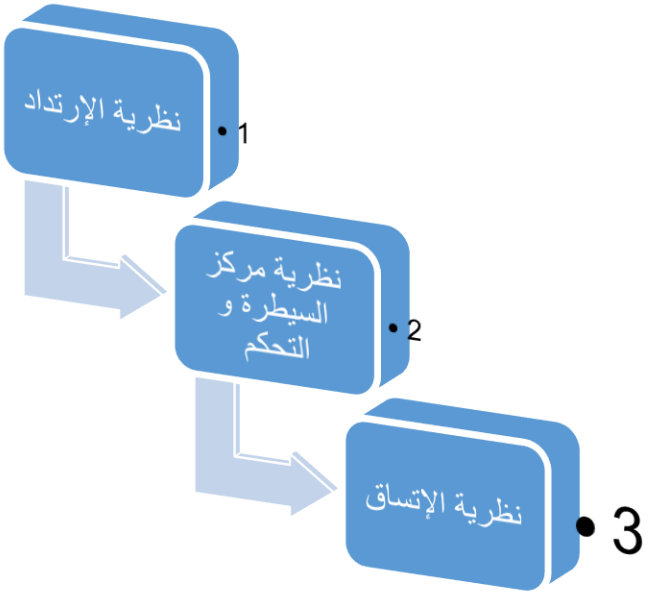
***حاجات الجمالية:** وتظهر في إقبال الأفراد على النظافة والانتظام والاتساق وتجنب الفوضى والأشكال البشعة، بإضافة إلى أن الأشخاص الذين يتميزون بصحة نفسية يفضلون الجمال.

مهما بدت نظرية **ماسلو** ملفتة للانتباه إلا أنه تم توجيه اللوم لها من حيث أنها عملت على وصف الحاجات بشكل عام وخاصة العلاقة بين الاشباع الحاجات والانتهاء الدافعية. (سليم، 2004، ص 298)

الشكل (9) يوضح هرم ماسلو للحاجات

1-3-5نظرية المعرفية:

تتمثل هذه نظرية في العديد من الاتجاهات وهي:



الشكل (10) يوضح أهم النظريات المعرفية (**من إعداد الباحثة**)

1-3-5-1نظرية الإرتداد :(reversa):

قدم هذه النظرية (**ابتر**) والتي تجمع وتوضح العلاقة بين السلوك والعمليات العقلية، وتعتمد هذه النظرية في الدافعية على مستوى الإستثارة التي يحس بها الشخص والمتمثلة في أربعة أنواع وهي: الابتهاج والقلق، والإرتياح، والملل، حيث يمثل القلق إستثارة عالية غير سارة، بينما يمثل الإبتهاج إستثارة عالية سارة، أما الملل فيمثل استثارة منخفضة غير سارة ويمثل الارتياح استثارة منخفضة غير سارة.

وهكذا فهذه النظرية تؤكد على أن للإنسان أسلوبين:

*الأول: أنه يبحث عن الابتهاج.

*الثاني: أنه يحاول تجنب القلق. (الداهري ،2008، ص 119)

1-3-5-2نظرية مركز السيطرة أو التحكم:

قدم هذه النظرية (**روتر**) ويقوم مفهومه على تقسيم الأشخاص في إدراكهم للأحداث السلبية والإيجابية إلى نوعين:

***الأول**: ذوي السيطرة الداخلية وهم الأشخاص الذين يعتقدون أنهم مسئولون عما يحدث لهم.

***الثاني**: ذوي السيطرة الخارجية وهم الأشخاص الذين يعتقدون أنهم غير مسئولين عما يحدث معهم ولا سيطرة لهم على الأحداث، وعدم القدرة على التأثير فيها بسبب ارتباطها بالقدر أو الحظ. (الداهري ،2008،ص 119)

1-3-5-3نظرية الاتساق –التنافر المعرفي:

قدم هذه النظرية عالم النفس (**فستنجر**) والتي تقوم على أنه إذا تصارعت الأفكار أو المدركات منها مع الأخرى فإن الأشخاص سيشعرون بعدم الإرتياح وفي نفس الوقت يشعرون بدافعية لإختزال هذا التنافر في المعارف وبالتالي سيبحثون عن معلومات جديدة لتغير سلوكهم أو تبديل اتجاهاتهم.

ولقد أشار إلى ثلاث مواقف تثير التنافر المعرفي:

***أولهما**: أن التنافر المعرفي يحدث عندما لا تتفق معارف الشخص مع المعايير الاجتماعية.

***ثانيها**: أن التنافر ينشأ عندما يتوقع الشخص حدثا مفيدا ويحدث أخر بدلا عنه.

***ثالثها**: أن التنافر يحدث عندما يقوم الشخص بسلوك يختلف مع اتجاهاته العامة. (الداهري، 120، ص2008)

1-3-5-4نظرية الحافز:

يسمي المنظرون هذه المجموعة أحيانا بنظريات الحاجة –الحافز –الباعث، وهذا يشير إلى أن حالات الحرمان هي أساس وجود الحافز، فحاجات الكائن الحي هي التي تثير الحوافز التي تعد بمثابة التمثيل السيكولوجي لها، وأن هذه الحوافز هي التي تعبئ النشاط حتى يتمكن الكائن الحي من الوصول إلى موضوع الهدف أو الباعث ثم ينخفض الحافز في النهاية بعد إشباع الحاجة، ونأخذ حالة الجوع كمثال شائع على ذلك فإتمام عملية هضم الطعام والتمثيل الغذائي له يثير الحاجة إلى الطعام مرة أخرى. (ملحم 2006، ص163)

ومن نظريات التي اشتهرت في هذا الجانب نظرية **هل** الذي يرى أن أي فعل يقوم به الكائن الحي تسبقه حاجة تدفع أو تحفز النشاط المرتبط بها، ووضع لأجل ذلك معادلته الشهيرة على نحو التالي:

جهد الاستثارة = قوة العادة ×الحافز ×دافعية الباعث

تشير مصطلحات هذه المعادلة إلى ما يلي:

***جهد الاستثارة:** تعني ميل الكائن الحي إلى إصدار استجابة معينة وتحدد درجة هذا الميل إما من خلال سرعة الاستجابة أو سعتها أو مقاومتها للخمود.

***قوة العادة:** تعني درجة تعلم الكائن الحي لاستجابة معينة، ومن ثم ترتبط قوة العادة بعدد المرات التي أصدر فيها الكائن الحي لاستجابة ما وتلقى عليها تدعيما.

* **الباعث:** يشير إلى حجم المكافأة المقدمة إلى الكائن الحي ونوعها لمساعدته على إصدار استجابة.

***الحافز:** يشير إلى درجة التوتر التي يشعر بها الفرد أثناء الاختلال، فكلما زاد الاختلال زاد الحافز وكلما زاد الحافز زادت استجابة. (ملحم ،2006، ص164)

وقد ذهب (**هل1943**) إلى أن كل سلوك تحركه بواعث، وأن كل أنواع الإثابة تقوم في أخر الأمر على خفض لواحد من البواعث، ومنه إعادة التوازن للجسم، إذًا البواعث هي وسيلة يحاول بها الجسم إستعادة إتزانه، وهكذا أصبحت الدافعية تعرف بأنها البواعث الناشئة عن اختلال الاتزان الحيوي أو توتره. (موراي، 1964، ص 28)

1-3-7نظرية الدافعية للإنجاز:

تعتمد هذه النظرية على أن معظم الأفراد يسعون إلى تحقيق وتجربة مستويات من الطموح، وأن مفهوم الطموح يؤكد على أن الأفراد يميلون إلى الرغبة في النجاح على أعلى مستوى ممكن بينما في نفس الوقت تجنب إمكانية الفشل، وأن الحاجة للإنجاز تزداد عندما يجرب الفرد النجاح، فإذا واجه التلاميذ النجاح فإن حاجاتهم للإنجاز تزيد لتصبح أقوى.

ومن بين الانتقادات المقدمة لنظريات المماثلة لهذه النظرية هو أنه من الصعب ملاحظة وتحليل طموح والحاجة للإنجاز والخوف من النجاح وردود الفعل على النجاح والفشل. (أبو رياش. وآخرون ،2006، ص 77)

من خلال طرحنا للنظريات المفسرة لدافعية يمكن أن نشير إلى أن كل نظرية تطرقت لدافعية من وجهة محددة إلا كل النظريات تتفق من حيث الأهمية التي تلعبها الدوافع في حياة الفرد وتحقيق كل أهدافه وتلبية حاجات الفرد وتحقيق الإشباع والاستمرار.

2-الدافعية للتعلم:

2-1-تعريف الدافعية التعلم: هناك العديد من التعاريف للدافعية لتعلم نوردها كالأتي:

- من وجهة نظر المدرسة السلوكية: حالة داخلية أو خارجية لدى المتعلم التي تحرك سلوكه وأدائه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية محددة.
- أما الدافعية التعلم من وجهة نظر معرفية: حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناء المعرفة، ووعيه وانتباهه وتلح عليه لمواصلة أو استمرار الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفية معينة.
- أما الدافعية للتعلم من وجهة نظر إنسانية: حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم للإستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك فيه ويهدف إلى إشباع دوافعه للمعرفة وصيانة تحقيق الذات.
- أما الدافعية التعلم من وجهة نظر التحليليون: حالة داخلية تحث المتعلم للسعي بأية وسيلة يمتلكها لتحقيق التكيف والسعادة وتجنب الوقوع في الفشل. (قطامي، 2004، ص 172)

وبعد هذه التعريفات سنتطرق إلى تعريفات بعض العلماء:

- ويعرفها (**صالح محمد علي أبو جادو**): على أنها استثارة داخلية تحرك المتعلم لإستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك ويهدف إلى اشباع دوافعه للمعرفة. (أبو جادو، 1998، ص292)

❖ ويعرفها (**أحمد ثائر غباري**): هي حالة خاصة من الدافعية العامة تشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى انتباه للموقف التعليمي وتجعله يقبل عليه ويستمر فيه. (غباري، 2008، ص 50)

❖ كما نجد تعريف (**محي الدين توق**): هي حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط الموجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم. (توق، 2003، ص 211)

❖ كما عرفها (**larousse**) على أنها حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبنائه المعرفي ووعيه وانتباهه وتلح عليه لمواصلة الأداء في المجال الدراسي للوصول إلى حالة توازن معرفي (larousse.1994.p 96).

من خلال التعريفات السابقة يمكن أن نستنتج أن دافعية التعلم هي حالة استثارة لدوافع المتعلم بحيث تحثه على المواصلة وتقدم في اندفاعته وانتباهه ووعيه وضبطه للخبرة التي يتفاعل معها مما يؤدي به إلى تحقيق هدفه أو بلوغ التكيف أو التوازن المعرفي ومنه تحقيق السعادة وتجنب المشاكل التي قد تكون عائقا أمام عملية التعلم.

2-2-عناصر الدافعية للتعلم: أشار أحمد ثائر غباري إلى وجود عدة عناصر التي تشير إلى وجود الدافعية لدى الفرد نذكرها الاتي:

- **2 -2 -1حب الاستطلاع**: الأفراد فضوليون بطبعهم يبحثون عن الخبرات الجديدة ويستمتعون بتعلم الأشياء الجديدة ويشعرون برضا لحل الألغاز وتطوير مهاراتهم وكفاياتهم الذاتية.

إن المهمة الأساسية للتعليم هي تربية حب الاستطلاع عند الطلبة واستخدام حب استطلاع كدافع لتعلم، فتقديم مثيرات جديدة وغريبة للطلبة يستثير حب الاستطلاع لديهم.

- **2 -2الكفاية الذاتية**: يعني هذا المفهوم إعتقاد الفرد ما أن بإمكانه تنفيذ مهمات محددة أو الوصول إلى أهداف معينة ويمكن تطبيق هذا المفهوم عند الطلبة الذين لديهم شك في قدراتهم (ليس لديهم دافعية لتعلم) ومن مصادر الكفاية الذاتية ما يلي:

-إنجازات الأداء وهي تقسيم المهمة إلى أجزاء بحيث تضمن نجاحهم في أداء مهمتهم.

- الخبرات البديلة وهي ملاحظة أداء الأفراد وهم ينجحون في أداء مهمتهم.

-الإقناع اللفظي وهي عندما يقوم الأفراد الأخرون بإقناع شخص ما بأنه قادر على حل المهمات المعقدة.

- الحالة الفسيولوجية وهي ما يرافق الشعور بالنجاح أو الفشل من توترات عصبية فعندما يقترب موعد الامتحان يشعر الطالب بالمرض.

- **2-3الاتجاه:** الاتجاه عبارة عن سلعة خادعة حيث يعتبر اتجاه الطلبة نحو التعلم خاصية داخلية ولا تظهر دائما من خلال سلوك الإيجابي لدى الطلبة قد لا يظهر فقط بوجود المدرس ولا يظهر في أوقات أخرى على سبيل المثال قد يكون للفرد اتجاه ضعيف اتجاه الشرطة لكنهم عند مواجهته لهم يتصرف معهم بكل احترام، وهناك ثلاث طرق لتغيير الاتجاه أولها توفير رسالة إقناعية ونمذجة وتعزيز السلوكيات المقبولة وتوفير عناصر سلوكية انفعالية للاتجاه.
- **2-4الحاجة:** عرفها (**مورفي1947**) أنها شعور بنقص شيء معين إذا وجد تحقق الإشباع، وقد تكون الحاجة فسيولوجية داخلية مثل الحاجة للطعام والماء والهواء أو سيكولوجية اجتماعية مثل الانتماء والسيطرة والإنجاز.... الخ، وبطبع تختلف الحاجات من شخص لأخر وأفضل تصنيف للحاجات هو تصنيف **ماسلو** الذي سبق ذكره في عناصر سابقة (غباري، 2008، ص 46)
- **2-5الكفاية:** الكفاية دافع داخلي نحو التعلم يرتبط بشكل كبير بالكفاية الذاتية والفرد يشعر بسعادة عند نجاحه في إنجاز المهمات والنجاح لدى البعض غير كافي ويجب على المعلمين أن لا يوفروا للطلبة الذين ينقصهم الكفاية الذاتية الفرص لنجاح فحسب ولكن يجب أن يوفروا لهم مهمات فيها نوع من تحدي لقدراتهم وإثبات ذواتهم.
- **2-6الدوافع الخارجية:** المشاركة الفعالة تقتضي توفير البيئة التي تتضمن الكثير من مثيرات بحيث تحارب الملل، وينبغي أن تكون استراتيجيات التعلم مرنة وإبداعية وقابلة للتطبيق وأن تبتعد عن الخوف والضغوط والأهداف الخارجية وكما أن للعلامات قيمة جيدة كدافع خارجي إذا كانت عملية التقويم مخططة وتعزيز شكل من أشكال الدوافع الخارجية فالطلبة بحاجة للمديح وثناء.
- **2-7الحافز:** يعرفه "**ملفن ماركس** " بأنه تكوين فرضي يشير إلى أنه القوة الدافعة للكائن الحي لكي يقوم بنشاط ما بغية هدف محدد.
- **2-8الباعث:** يشير إلى موضوع الهدف الفعلي الموجود في البيئية الخارجية والذي يسعى الكائن الحي بحافز قوي للوصول إليه، فهو الطعام في حالة دافع للجوع، ونجاح في حالة الدافع للإنجاز. (غباري، 2008، ص48)

2-3-مصادر دافعية التعلم:

دافعية داخلية: مصدرها يكون المتعلم نفسه، حيث يكون مدفوعا برغبة داخلية لإرضاء ذاته وسعيا للحصول على المتعة جراء اكتساب المعارف والمهارات التي يحبها ويميل إليها.

دافعية خارجية: مصدرها خارجي فقد يدفع المتعلم للتعلم من أجل إرضاء المعلم أو الوالدين. (غباري، 2008، ص 44)

2-4-العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم:

تعتبر دافعية التعلم حصيلة لعدة عوامل متداخلة، ومترابطة، ومتفاعلة فيما بينها كالعوامل الاجتماعية، والعوامل الذاتية الشخصية التي تتوقف عليها قوة الدافعية لتعلم وهي كالأتي:

2-4-1العوامل الاجتماعية:

تتمثل هذه العوامل في كل ما يحيط بالفرد ومن شأنه أن يؤثر عليه من قريب أو بعيد، أولا الأسرة والتي تعتبر المدرسة الأولى للطفل وتنشئته الصحيحة وتكوين شخصيته وتوجيه سلوكه، ثم نجد المدرسة والتي تعتبر الأسرة الثانية التي تحتضن الطفل والتي يقضي فيها معظم أوقاته يكتسب العديد من الخبرات والمعارف عن طريق عملية التعليم والتربية، وبطبع يعتبر التعليم من أهم الطرق لتعديل السلوك وإكتساب الفرد خصائص كالرغبة والمثابرة والتوجه للمستقبل.

وبما أن دافعية التعلم من الدوافع المكتسبة، فالجو الأسري يلعب دورا جد هام في نمو الدافع أو انخفاضه ولقد توصلت الدراسات الحديثة لأهمية التنشئة الاجتماعية والمعاملة الوالدية في رفع مستوى الدافعية التعلم لدى التلاميذ.

وقد أشار (**نيفين**) في دراسته إلى ارتباط الدافعية بالتنشئة الأسرية والجو المحفز والمشجع، كما أشارت دراسة أخرى (**لروم**) إلى أن الأطفال الذين لديهم دافعية مرتفعة ينشؤون في أسر تتسم بتفاعل الإيجابي.

وبإضافة إلى أن المدرسة تعمل هي الأخرى على تعزيز الكثير من القيم وسلوكيات فقد أثبتت الباحثة (**ميوس 1979 وميلاني كلاي 1989**) إلى وجود علاقة إيجابية بين الأستاذ والتلميذ في رفع مستوى الدافعية التعلم عند التلميذ المرحلة المبكرة.

وبما أن الأسرة تلعب دور في رفع مستوى الدافعية فإن مستواها الثقافي والاقتصادي يعلب دور أهم فأشارت دراسة في المجتمع الأمريكي إلى وجود ارتباط كبير بين الدافعية والمستوى الاقتصادي. (بلحاج فروجة، 2011، ص 143)

ومن خلال هذا يبرز لنا دور المعاملة السوية للوالدين من خلال إرساء جو تسوده الراحة والطمأنينة والثقة لدى الطفل وتشجيعه على تطوير قدراته وإمكاناته، وتجنب رفض أفكار الطفل والقسوة ... الخ فكل هذا ينمي دافعية الطفل نحو إكتساب الخبرات وإكتشاف الجديد دوما، وهذا

الدور الذي يجب أن تلعبه المدرسة كذلك لتكمل ما بدأ به الوالدين وجعل التلميذ يقبل على عملية التعلم.

2-4-2العوامل الشخصية:

هناك الكثير من العوامل الشخصية ذات الطبيعة النفسية أو الاجتماعية أو العقلية أو الجسمية التي تؤثر بالأكيد على دافعية التعلم وبما أن الفرد منا لا يدرك مفهوم ذاته إلا من بعد تعامله مع الأخرين ونظرة الناس تؤثر فيه وتجعله يبذل مجهودا لتعلم. (الدهراي ، 2008،ص 185)

كما يؤثر نوع الشخصية في مقدار الثقة بالنفس ومستوى الطموح وأسلوب التفكير على اكتساب دافعية التعلم، ويختلف الأفراد في دوافعهم لتعلم ونجاح ويتوقف هذا على الذكاء فإذا افترض كل واحد أن الذكاء سمة ملزمة بكل فرد فسوف يكون لديه دافع للنجاح واستخدام وسائل لتحقيق ذلك نجاح.

كما تلعب الانفعالات دورا أساسيا حيث ينظر للدافعية الداخلية للتلاميذ داخل حجرة الصف على أنها استجابات قوية لما تأثره الدافعية في السلوك. (بلحاج فروجة، 2011، ص 143)

إذا من خلال هذا يمكن القول إن العوامل الشخصية والداخلية ذات تأثير في دافعية الفرد وجعله يحقق أهدافه ويسعى لتلبية كل حاجاته، فالشخص ذو ثقة النفس المرتفعة وتقدير ذات مرتفع يجعله واثقا من نفسه وواثقا من قدرته على تحقيق ما يصبو له مهما كانت العقبات، إذا تلك العوامل الشخصية تكون بعدا دافعا للفرد.

2-5-شروط دافعية التعلم:

يجب أن تشتمل دافعية التعلم على الشروط التالية:

-الانتباه لبعض العناصر المهمة في الموقف التعليمي.

-القيام بنشاط الموجه نحو هذه العناصر.

-الاستمرار في هذا النشاط والمحافظة عليه.

-تحقيق هدف التعلم. (الخطيب، 2006، ص 154)

2-6-أثر الدافعية في التعلم:

لا يوجد تعلم بدون دافع، ونجاح المعلم في عمله يتمثل في قدرته على دفع التلاميذ نحو التعلم لأن التعلم يجب أن يكون مدفوعا ويشير العلماء إلى أن التعلم في بدايته يكون مدفوعا بعوامل خارجية

ثم يواصل الطفل نشاطه حتى يحقق له الإشباع وفي مرحلته الأخيرة يلهث الطفل وراء التعلم لأنه يكون مدفوعا لإحراز التفوق والإتقان، ولتوضيح تأثير الدافعية على التعلم باعتبارها عنصرا أساسيا وشرط من شروط حدوثه نذكر وظائف التي تؤديها الدافعية في عملية التعلم منها:

2-6-1-وظيفة الإستثارية:

وتمثل أول وظائف الدافعية في عملية التعلم من وجهة نظرية التعلم فإن الدافع لا يسبب السلوك إنما يستثير الفرد للقيام بالسلوك، ودرجة الاستثارة والنشاط العام لفرد على علاقة مباشرة بالتعلم الصفي وأفضل درجة من استثارة التي تؤدي إلى تعلم أفضل هي متوسطة ونقص درجة يؤدي للملل ورتابة وإذا كانت زائدة تؤدي إلى اضطراب وتوتر وكل من زيادة ونقصان في درجة الاستثارة تعملان على تثبيت جهود التعلم. (ملحم 2006، ص 148)

2-6-2 الوظيفة التوقعية للدوافع:

يتمثل التوقع في الاعتقاد المؤقت بأن ناتجا ما سوف ينجم عن سلوك معين ولكننا نعرف بأن الناتج لا يتسق بالضرورة مع التوقع، وفي الأغلب يوجد تباين بين الناتج الفعلي والتوقع وبالأكيد هذا التوقع قد يكون مفرحا أو مؤلما أو معرقلا حسب درجته، وتوقعات من خلال هذا لها ارتباط كبير بمستوى الطموح، وهذا الأخير له ارتباط بالنجاح أو الفشل وعلى علاقة وثيقة بالخبرات الاجتماعية للفرد وسنعرض بعض العوامل التي لها علاقة بتحديد مستوى الطموح:

- ✓ خبرات النجاح والفشل.
- ✓ طبيعة المادة التعليمية فمستوى الطموح الفرد يختلف من مادة إلى أخرى.
- ✓ بعض العوامل الأخرى كدافع للإنجاز والميول.
- ✓ بعض العوامل الانفعالية كعدم الطمأنينة وعدم شعور بالأمن قد تدفع الفرد إلى وضع أهداف عالية عن مستوى قدراته.

2-6-3الوظيفية الانتقائية:

تقوم الدافعية بعملية انتقاء السلوك عند الاستجابة بحيث توجه السلوك نحو مثير معين، وتتجاهل المثيرات الأخرى التي لا تؤدي إلى إشباع حاجة معينة. (ملحم 2006، ص 149)

2-6-4الوظيفية الباعثية للدوافع:

يشير مصطلح الباعث إلى أشياء تثير السلوك وتحركه نحو غاية معينة عندما تقترن بمثيرات معينة فنحن نتوقع من التلاميذ أن يظهروا إهتماما أكبر، والاهتمام بمادة الدراسية يرتبط بباعث أكبر أو الثواب أكبر، من مادة إلى أخرى، وبطبيعة الحال علينا أن نأخذ بعين الإعتبار النقاط التالية:

- ✓ التشجيع المتتابع يزيد من الأداء واللوم المتواصل ينقصه.
- ✓ التشجيع لا يساعد المتخلفين جدا في التحصيل.
- ✓ اللوم لا يعيق أداء المتفوقين جدا خاصة المراهقين.

2-6-5 الوظيفية التوجيهية:

توجه الدافعية سلوكنا نحو هدف معين أو نوع من التعلم فنوجه كل جهودنا نحوه.

2-6-6الوظيفية العقابية للدوافع:

العقاب يؤثر سلبيا فيسعى الفرد للتهرب منه، إن أثر العقاب وأسلوبه يختلف بإختلاف الإستجابة، وتشير الدراسات المتعلقة بالموقف التعليمي للأمور التالية:

- يعتمد العقاب على شدته وخاصة إذا كانت الاستجابة المعاقبة سبق وأن أثيبت من قبل، ومع مثل هذا النوع من الاستجابات فإن أثر العقاب يكون أكثر كلما زادت شدت العقاب، لكن بطبع لا نستخدم العقاب الشديد في الموقف التعليمي.
- العقاب يقوي السلوك خاصة إذا لحق هذا العقاب ثوابا أو حدثا معا في نفس الوقت.
- لا يفسر العقاب عقابا دوما من قبل الطلاب فما يقصد المعلم به عقابا يعتبره الطالب ثوابا.
- يجب أن يقترن العقاب بالسلوك الذي أدى إليه مباشرة حتى يكون العقاب فعالا في زوال الاستجابة.
- العقاب الشديد قد يؤدي إلى الخوف المرضي أو الهروب من المدرسة وبالأكيد علينا أن نتوخى الحذر من هذان الأمرين واللجوء إلى مختص ومرشد نفسي. (د ملحم 2006، ص150)

2-6 -7الدافعية تحدد زمن الأنشطة:

لا شك أن هناك علاقة بين الزمن المستغرق في أعمال معينة والدافعية للقيام بهذه الأعمال وهذه العلاقة تمكننا من تقدير الزمن الذي يخصصه التلاميذ لعمل معين نتيجة لمعرفتنا بدوافعهم، وتشير الدراسات في هذا المجال إلى أن مقدار الزمن الذي يستنفذه التلميذ في الأعمال الأكاديمية يعد من أفضل التنبؤات بتحصيله، فتساعدنا الدافعية في تفسير الفروق بين التلاميذ في التحصيل الدراسي

فكثير من التلاميذ ذوي القدرة المنخفضة نسبيا يحصلون على تحصيل دراسي مرتفع نسبيا والعكس صحيح نتيجة لوجود دافعية أقوى أو أضعف لديهم.

2-6-8 الدافعية كوسيلة وكغاية:

دافعية التلميذ عند المعلم مهمة جدا لأنها هدف في حد ذاتها ووسيلة لتحقيق الأهداف التربوية وهي هدف لأغراض التعليم ويريد المعلم من تلميذه أن يهتم بأنشطة العقلية الجمالية وأن يحافظ على هذا الاهتمام بعد الانتهاء من التدريس النظامي، والدافعية كوسيلة تصبح أحد العوامل التي تحدد التحصيل ولا يخفى أن مستويات التحصيل العالية ترتبط بمستويات الدافعية المرتفعة. (ملحم 2006، ص152)

من خلال هذا يتضح لنا أثر الدافعية في التعلم وجعل الفرد يقبل على تعلم واكتساب معارف والخبرات المتعددة، فتعمل على استثارة السلوك وتوجيهه ودفعه إلى تحقيق غاية وهدف محدد.

2-7 -إستخدام الدوافع في التعلم الصفي:

يمكن إستخدام الدوافع التالية في التعلم الصفي والتي بطبع للمعلم دور كبير فيها وفي تفعيلها:

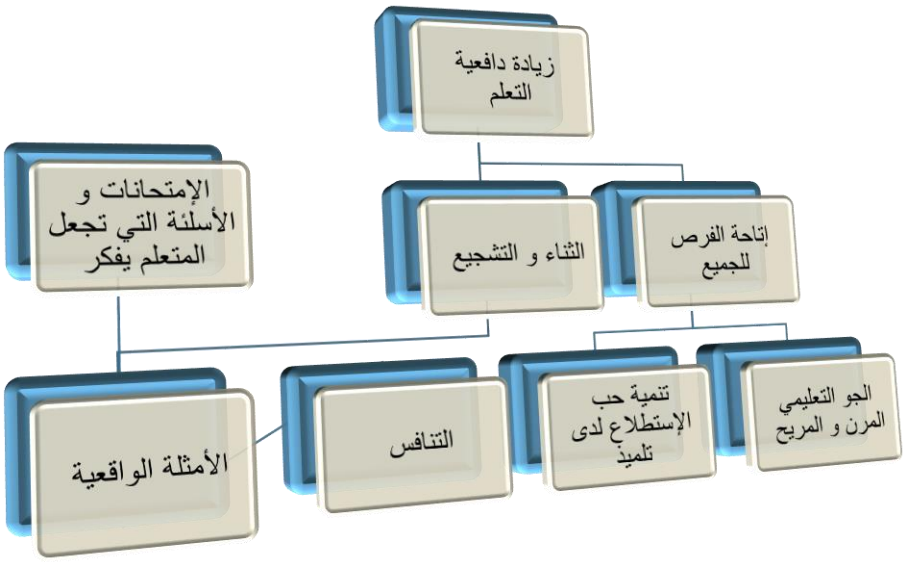
- الثواب والعقاب: فالعقاب يمثل عملية عمدية لإحداث الألم من أجل أن يتخلى المتعلم عن الاستجابات الخاطئة ويتبنى السلوك المرغوب فيه، والثواب يعزز السلوك المرغوب فيه، ويقويه وعلى الرغم من أن كثيرا من الدراسات تشير إلى إمكانية تدعيم السلوك المعاقب وليس حذفه، وبالنسبة إلى أن العقاب ليس طريقة للمحو بعض السلوكيات الخاطئة التي يكتسبها الفرد منا فعلينا أن نعي جيدا سبب الذي أدى بذلك المتعلم لتصرف بذلك التصرف ومنه نستطيع تحليل ذلك السلوك وإيجاد طرق لتعديله وتغييره.
- المنافسة: تستعمل المنافسة على نطاق واسع داخل وخارج الفصل الدراسي فهي تمثل تحفيزا قويا وحيويا في مجال التعلم وتؤدي بالضرورة إلى تحسين أداء الأطفال، وتظهر التجارب في هذا المجال إلى أن المنافسة الفردية حافز أقوى للتعلم من المنافسة الجماعية مع الأخذ بعين الإعتبار أن المنافسة المفرطة قد تقود إلى الأنانية والفردية في السلوك عند الطفل ويزداد ظهور الغيرة والحقد والكراهية.
- معرفة التقدم: لأن الطفل الذي يقف على التقدم الذي يحرزه في معرفة ما يحصل على تشجيع ودافعية أكثر من هذه المعرفة، وأكدت تجارب التي قام بها **ثورندايك** أن معرفة النتائج تمثل حافزا قويا جدا يؤدي لتحسين أداء المتعلم في عملية التعلم ومحو أخطائه. (ملحم 2006، ص153)

من خلال هذه إستراتيجات يمكننا أن نستخلص بعض النقاط التي يمكن للمعلم أو الأخصائي في هذا المجال أن يستخدمها لتستخدم والتي من شأنها أن ترفع مستوى دافعية، وأن ترفع مستوى التحصيل لدى التلاميذ ونذكرها كالأتي:

- يجب أن تجعل غرفة الصف آمنة سيكولوجيا، فالحاجة للأمن يمكن تحقيقها من خلال الجو العام غرفة الصف.
- دع تلاميذك يشعرون أنك مهتم بهم وأنهم ينتمون إلى صفك.
- حاول أن تقلل من المقارنات بين التلاميذ فذلك قد يؤدي إلى إنخفاض مستوى الدافعية لديهم لمجرد أنك تفضل أحد متفوق.
- يجب أن تسعى جاهدا إلى توضيح أهمية التعلم ومساوئ عدم التعلم كقول إن تعلم جدول الضرب والقسمة سوف يفدوكم في حياتكم الشخصية.
- إجعل التلاميذ يتذوقون طعم النجاح وذلك بتشجيع مستوى الطموح والاتجاه الإيجابي نحو الإنجاز وتكوين مفهوم لذات، فعادة ما نجد أن بعض التلاميذ الذين يختبرون الفشل يجعلهم غير مهتمين بتعلم أو أنهم لا يواصلون التعلم أصلا وهذا قد يؤدي للفشل في أمور أخرى فمن الضروري أن تعد خبرات التعلم التي تجعل المتعلم يتذوق طعم الإنجاز ومنه تكوين دافع وحافز للموصلة لإحراز نجاح أخر. (سليم، 2004، ص304)
- ساعد التلاميذ لمعرفة الدرس وربط المادة التعليمية بالمواقف الحياتية الفعلية.
- ساعد التلميذ للوصول إلى درجة ممكنة من التعلم.
- شجع كل تلميذ على المشاركة في التعلم.
- حاول الإصغاء بدقة إلى ما يقوله التلاميذ خلال مشاركتهم.
- نظم الخبرات التعليمية لتلاميذ.
- لاحظ سلوك تلاميذك.
- ساهم في تقديم الأفكار الجديدة.
- حاول أن تنادي كل تلميذ بإسمه ليشعر بأهميته.
- وزع إهتمامك على جميع التلاميذ فلا تراعي فقط المتفوقين فهذا قد يخلق نوع من الغيرة والكراهية بين التلاميذ.

- قدم المساعدة لتلاميذ الذين يرغبون في ذلك.
- كلف التلاميذ بمهمات تتناسب مع قدراتهم واهتماماتهم.
- نظم التفاعل بين التلاميذ.
- علق بإيجابية على ما يقدمه تلاميذك.
- حفز تلاميذك على إكتساب إتجاهات والممارسات التربوية. (ملحم 2006، ص 154)
- إستخدم أسلوب الأسئلة والمناقشة بدلا من تقديم معلومات جاهزة.
- إستخدم أسلوب التعلم الذاتي والاكتشاف وذلك بتهيئة الفرص أمام الطلاب ليحققوا إنجازهم.

(المطارنة، 2013، ص 22)، من خلال ما سبق ذكره يمكن أن نلخص بعض المقترحات لزيادة دافعية التعلم في الشكل التالي:



الشكل (11) يوضح بعض المقترحات لزيادة الدافعية **(من إعداد الباحثة)**

من خلال الشكل(11) يمكن أن نأكد على أهمية إستخدام إستراتيجيات مختلفة في التدريس والتي تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، وخلق جو مريح ومرن يساعد على تلقي المعلومات وربطها بالواقع المعاش لتلاميذ يجعلهم أكثر فعالية وإدراك لما يتعلمونه ومنه توظيفه في الحياة اليومية، كما أن خلق المنافسة بين التلاميذ يدفع ببعض لبذل المزيد من الجهد والإنجاز من أجل تحقيق ذاته، وإتاحة الفرص للجميع التلاميذ بمشاركة الفعالة وعدم توضيح الفروقات بين المتفوقين وغيرهم وترك تلاميذ يتعلمون من أخطائهم ويصححونها، إذا كل هذه أساليب من شأنها جعل المتعلم يقبل على التعليمية.

2-8-قياس دافعية التعلم:

تستخدم العديد من المقاييس لمعرفة درجة الدافعية لدى الأفراد، أما بالنسبة للمقاييس دافعية في المجال المدرسي نجد:

-مقياس دافعية التعلم "لاحمد دوقة": وهو من إعداد أحمد دوقة أستاذ بمعهد علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر، بمساعدة أساتذة آخرين، ويشمل المقياس على 50 بند لقياس الدافعية لدى المتعلمين، وقد تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية على عينة متكونة من 105 تلميذ وتلميذة.

-مقياس دافعية التعلم الذي أعده "يوسف قطامي ": يتضمن المقياس على 60 عبارة تم تعديله 1992 ليسحب 24 عبارة ويتبقى 36 عبارة، والتي أجمع المحكمون من جامعة الأردن على صلاحية المقياس. (منصوري، 2012، ص 42)

-مقياس الدافعية واستراتيجيات التعلم من إعداد منذر الضامن، 2006.

-مقياس الاتجاه نحو التعلم من إعداد حسن الباتع محمد عبد العاطي، 2006.

-مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية من إعداد ياسين عبد الله وزينيب نعمة كيطان الوزني،2011.

-مقياس الدافعية للتعلم من إعداد ثريا يونس دودين وفتحي عبد الرحمان جوران، 2012.

-مقياس الدافعية للتعلم من إعداد سوزان بنت أحمد سلمان التميمي، 2012. (محمد،2016)

خلاصة الفصل:

من خلال كل ما سبق نستنتج أن كل إنسان يحتاج إلى الدوافع باعتبارها ذلك الشيء الذي يحركه ويحدد الاتجاه ليحقق أهدافه، ويضمن له إشباع حاجاته ومنه استعادة التوازن الحيوي للفرد وإزالة القلق والتوتر.

كما تعتبر الدوافع أحد أهم المتغيرات المهمة لنجاح عملية التعلم وتقدم المتعلم وتكيفه وإعطاءه دافع وحافز لتعلم بكل سهولة فتعمل على إستمراره وتوجيهه لتحقيق التوازن المعرفي، ومنه تغير أو تعديل سلوك معين، ويجب على القائمين على العملية التربوية أن يراعوا وجود الدوافع وإستخدامها في التفاعل الصفي وإستثارة دافعية لدى الطلبة نظرا لأثرها على جانب السيكولوجي وشخصي للمتعلم وذلك من أجل بلوغ الأهداف المنشودة من العملية التعليمة وسنحاول في الفصل الموالي التطرق للإجراءات الميدانية.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

- تمهيد.
- منهج الدراسة.
- مجتمع الدراسة.
- حدود الدراسة.
- الدراسة الاستطلاعية.
- أدوات جمع البيانات.
- الخصائص السيكو مترية
- الدراسة الأساسية.
- كيفية التطبيق.
- الأساليب الإحصائية.

تمهيد:

تعد الدراسة الميدانية من أهم مراحل البحث العلمي التي يتخذها الباحث من أجل جمع البيانات عن موضوع البحث بصورة موضوعية ومنهجية والتحقق من فرضيات بحثه، وبعد طرحنا للجانب النظري نعرض في هذا الفصل أهم الإجراءات المنهجية المستخدمة في جمع المعلومات وبيانات الدراسة من حيث المنهج والمجتمع وكيفية تحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة.

1-منهج الدراسة:

إن نوع المنهج الذي يتبعه الباحث في دراسته، يتوقف على نوع المشكلة التي يريد دراستها والمنهج هو الطريق المؤدي إلى الكشف عن حقيقة بواسطة مجموعة من القواعد، لتحديد العمليات والوصول إلى نتيجة محددة. (عبد الخالق ،2007، ص 76)

وقد إعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي بإعتباره الأكثر إستخداما في العلوم النفسية والاجتماعية والتربوية، ولكونه الأنسب لهذه الدراسة، والذي يعتبر أسلوبا من أساليب البحث الذي يدرس الظاهرة دراسة كيفية توضح خصائصها ودراسة كمية توضح حجمها وتغيراتها ودرجات إرتباطها مع الظواهر الأخرى. (عطوي ،2000، ص 173)

ومنه يسمح لنا بوصف متغيرات الدراسة المتمثلة في مركز الضبط ودافعية التعلم لدى طلبة الجامعة والتعبير عنهما كما وكيفا وإيجاد العلاقة بينهما ونوعها وتحليلها وتفسير نتائجها.

2-مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من طلبة جامعة غرداية من كلية العلوم الاجتماعية وكلية العلوم الطبيعة وبالغ عددهم حوالي طالب وطالبة.

الجدول (1) يمثل توزيع أفراد مجتمع الدراسة

كلية	العدد	النسبة مئوية
كلية العلوم الاجتماعية	1209	%44
كلية العلوم الطبيعة	1539	%56
المجموع	2748	%100

تشير نتائج الجدول **(1)** إلى مجتمع الدراسة يضم **1209**طالب وطالبة بكلية العلوم الاجتماعية بنسبة **44%**، و**1539**طالب وطالبة بكلية العلوم الطبيعية بنسبة **56%**.

3-حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في الموسم الجامعي :**2019/2018** وتحديدا في الفترة من **12فيفري** إلى **19مارس 2019**.

الحدود المكانية: أجريت الدراسة بكلية العلوم الاجتماعية وكلية العلوم الطبيعة بجامعة غرداية.

4-الدراسة الاستطلاعية: تعتبر الدراسة الاستطلاعية أساس البحث العلمي بما يتحقق من خلالها من معرفة لصلاحية الأدوات المستخدمة والتعمق في موضوع الدراسة والتأكد من شمولية بنود الأدوات في تغطية الأهداف التي سبق وأن انطلقنا منها.

وقد أجريت الدراسة الاستطلاعية على عينة قوامها **88** طالب وطالبة بكلية العلوم الاجتماعية وكلية العلوم الطبيعية.

4-1-توزيع العينة حسب متغير الجنس:

الجدول (2) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	59	%67
الإناث	29	%33
المجموع	88	%100

يشير الجدول**(2)** أن عدد الإناث في العينة الاستطلاعية قدر ب**(29)** طالب بنسبة **33%**، وأن عدد الذكور قدر ب**(59)** طالبة بنسبة **67%**.

4-2 توزيع العينة الاستطلاعية حسب متغير الانتماء للكلية: يتوزع أفراد العينة الاستطلاعية بكلية العلوم الاجتماعية وكلية العلوم الطبيعية كما يلي:

الجدول (3) يوضح توزيع العينة حسب الانتماء للكلية

الكلية	العدد	النسبة المئوية
كلية العلوم الاجتماعية	58	%66
كلية العلوم الطبيعية	30	%34
المجموع	88	%100

تشير نتائج الجدول**(3)** أن العينة الاستطلاعية تضم **(58)** طالب من كلية العلوم الاجتماعية بنسبة**66 %**، و**(30)** طالب من كلية العلوم الطبيعية بنسبة**34 %**.

4-3خصائص العينة الاستطلاعية حسب متغير نمط الإقامة: يتوزع أفراد العينة لطلبة داخلين وطلبة خارجين كما يلي:

الجدول (4) يوضح توزيع الطلبة حسب متغير نمط الإقامة

نمط الإقامة	العدد	النسبة المئوية
داخلي	23	%26
خارجي	65	%74
المجموع	88	%100

تشير نتائج الجدول **(4)** أن العينة الاستطلاعية تضم **23** طالب وطالبة داخلين بنسبة **26%** و**65** طالب وطالبة خارجين بنسبة **74%**.

4-4 خصائص العينة حسب متغير الطور الجامعي:

الجدول (5) يبين توزيع العينة الاستطلاعية حسب متغير الطور الجامعي

المستوى	العدد	النسبة المئوية
ليسانس	55	%62،5
ماستر	33	%37،5
المجموع	88	%100

يشير الجدول**(5)** أن عدد الطلبة ليسانس في العينة الاستطلاعية قدر بـ**(55)** طالب وطالبة بنسبة **62،5 %** وعدد طلبة الماستر قدر بـ**(33)** طالب وطالبة بنسبة **37،5 %**

5-أدوات جمع البيانات:

إن دراسة الظواهر تستلزم أدوات تتناسب مع طبيعة موضوع الدراسة، وقد اشتملت الدراسة الحالية على مقياس مركز الضبط ومقياس دافعية التعلم قصد التعرف على المتغيرين واختبار الفروض السابق وضعها.

5-1 مقياس مركز الضبط: تم الإعتماد على مقياس مركز الضبط من إعداد وتصميم روتر "rotter» المتكون من **23** فقرة، كل واحدة تتضمن عبارتين، إحداهما تشير إلى فئة الضبط الداخلي والثانية تشير إلى فئة الضبط الخارجي وقد تمت إضافة **(6)** فقرات إلى **23** فقرة، وضعت حتى لا يكتشف المفحوص هدف المقياس.

مفتاح التصحيح:

الفقرات رقم: **1-8-14-19-24-27** تعتبر فقرات تمويه لا تحسب لها أي علامة (لا تصحح)

الفقرات رقم: **2-6-7-9-16-17-18-20-21-23-25-29** تعطى علامة واحدة لكل فقرة عند الإجابة عليها بالرمز (أ) وتعطى صفرا عند الإجابة عليها بالرمز (ب)

الفقرات رقم: **3-4-5-10-11-12-13-15-22-26-28** تعطى علامة واحدة لكل فقرة عند الإجابة عليها بالرمز (ب) وتعطى صفرا عند الإجابة عليها بالرمز (أ)

ويصنف المستجيبون على هذا المقياس إلى فئتين:

الأولى من (**0–إلى 8**) فئة الضبط الداخلي.

الثانية من (**9 إلى 23**) فئة الضبط الخارجي. (أيلاس ،2016، ص 119)

وسنوضح هذا من خلال الجدول التالي:

الجدول(6) يوضح طريقة تصحيح مقياس مركز الضبط

الفقرة	التصحيح	الفقرة	التصحيح	الفقرة	التصحيح
1	دخيلة	11	ب	21	أ
2	أ	12	ب	22	ب
3	ب	13	ب	23	أ
4	ب	14	دخيلة	24	دخيلة
5	ب	15	ب	25	أ
6	أ	16	أ	26	ب
7	أ	17	أ	27	دخيلة
8	دخيلة	18	أ	28	ب
9	أ	19	دخيلة	29	أ
10	ب	20	أ		

5–2 مقياس دافعية التعلم:

وضع هذا المقياس من "يوسف قطامي " سنة **1989** إعتمادا على مقياس "كوزكي " و"أنروفيستا " و"ورسال " لدافعية التعلم " يتضن المقياس في صورته الأولية **(60)** عبارة تم تعديله في **1992**، حيث قام بسحب **(24)** عبارة، وبقي المقياس يحتوي على **(36)** عبارة والتي أجمع المحكمين من أساتذة علم النفس في الجامعة الأردنية على صلاحية المقياس لقياس دافعية التعلم.

مفتاح التصحيح: يجيب المفحوص على العبارات بوضع إشارة (X) على إحدى الإختيارات الخمسة المتواجدة أمام كل عبارة وهي كالأتي:

أوافق بشدة / أوافق / متردد / لا أوافق / لا أوافق بشدة. ويتم تنقيط العبارات بالإعتماد على سلم "ليكرت "من **1** إلى **5** علما بأنه يتم عكس التنقيط بالنسبة للعبارات السلبية والمتمثلة في أرقام العبارات التالية: **2-4-6-9-10-16-17-18-28-29-33-34**، وعليه فإن درجات المقياس تراوحت بين **(36)** درجة كحد أدنى و**(180)** كحد أقصى. (عقبة، 2017، ص 40)

6-الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة: يتم التأكد من صلاحية الأدوات من خلال حساب الصدق والثبات.

6-1 الخصائص السيكومترية لمقياس مركز الضبط:

1-الصدق: يقصد بالصدق أن يقيس الاختبار فعلا السمة أو الاتجاه أو الاستعداد الذي وضع لقياسه أي أن يقيس فعلا ما أعد لقياسه، (فيصل عباس ،1996، ص 22)، ولتحقق من صدق مقياس مركز الضبط استعملنا طريقة المقارنة الطرفية.

1-2المقارنة الطرفية : تم التحقق من صدق مقياس مركز الضبط باستخدام أسلوب المقارنة الطرفية ، وتقوم هذه الطريقة على أحد مفاهيم الصدق، وهو قدرة المقياس على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها (معمرية ،2007، ص158) حيث تم ترتيب درجات أفراد العينة على المقياس في توزيع تنازلي ثم سحب **27%** من طرفي التوزيع، لنحصل على عينتان متطرفتان متساويتان، تسمى إحداهما العينة العليا والأخرى العينة الدنيا، بعدها تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عينة ثم حساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (7) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين الفئتين العليا والدنيا في مقياس مركز الضبط

العينة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية
العينة العليا	24	6.416	1.639	46	13.991	0.000
العينة الدنيا	24	14.791	2.431			

نلاحظ من خلال الجدول رقم **(7)** أن المتوسط الحسابي للفئة العليا هو **(6.416)** بانحراف معياري قدره**(1.639)**، بينما بلغ المتوسط الحسابي للفئة الدنيا **(14.791)** بانحراف معياري قدره

(2.431)، وأن قيمة "ت" عند درجة الحرية**(46)** تقدر بـ**(13.991)** وهي قيمة دالة إحصائيا، ومنه نستنتج أن الأداة صادقة ويمكن تطبيقها.

2 –الثبات: ويقصد به أن يعطي الاختبار نفس النتائج تقريبا إذا أعيد تطبيقيه على نفس المجموعة من الأفراد، وبمعنى أدق درجات الاختبار لا تتأثر بتغير العوامل والظروف الخارجية، حيث أن إعادة تطبيق الإختبار والحصول على نفس النتائج يعني دلالة الاختبار على الآداء الفعلي للفرد. (عبد الرحمان ،1998، ص 164)، وتم حساب ثبات مقياس مركز الضبط بطريقة معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية:

2–1معامل ألفا كرونباخ: يعتبر من أهم الطرق لقياس الثبات، فيربط بين ثبات الاختبار وثبات بنوده. (أبو عمشة، 2013، ص 126) وتم حسابه وكانت النتائج كالأتي:

الجدول (8) يوضح نتائج معامل ألفا كرونباخ لمقياس مركز الضبط

عدد العبارات	معامل كرونباخ
29	0.60

من خلال الجدول **(8)** تم تقدير معامل الثبات ألفا كرونباخ بـ **(0.60)** وهي قيمة دالة إحصائيا مما يعني أن مقياس مركز الضبط ثابت.

2–2التجزئة النصفية: تقوم هذه الطريقة على تجزئة فقرات المقياس إلى جزئيين يمثل الجزء الأول الأسئلة الفردية والثاني الأسئلة الزوجية، ثم حساب معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية (عباس ،1996، ص24)

الجدول رقم (9) يبين نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمركز الضبط.

المتغير	قبل التصحيح	بعد التصحيح
مركز الضبط	0.36	0.53

تشير نتائج الجدول **(9)** أن قيمة الثبات قبل التصحيح بلغت **(0.36)**، وباستخدام معادلة التصحيح الطول لسبيرمان بروان بلغت قيمة الثبات **(0.53)**، وهي دالة إحصائيا، وهذا يدل على أن مقياس مركز الضبط ثابت.

6-2الخصائص السيكو مترية لمقياس دافعية التعلم:

1الصدق: تم حساب الصدق من خلال المقارنة الطرفية:

1-1 المقارنة الطرفية:

الجدول رقم (10) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين الفئتين العليا والدنيا في دافعية التعلم

العينة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية
العينة العليا	24	100.917	11.839	46	13.152	0.000
العينة الدنيا	24	142.875	10.203			

من خلال الجدول **(10)** نلاحظ أن المتوسط الحسابي للفئة العليا هو **(100.917)** بانحراف معياري قدره **(11.839)**، بينما المتوسط الحسابي للفئة الدنيا بلغ **(142.875)** بانحراف معياري قدره **(10.203)**، وأن قيمة "ت" عند درجة الحرية **(46)** قدرت **(13.152)**، وهي قيمة دالة إحصائيا، وهذا يجعلنا نطمئن لصدق مقياس دافعية التعلم.

2 الثبات:

2-1 معامل ألف كرونباخ:

الجدول رقم (11) يوضح معامل الثبات ألفا كرونباخ

العبارات	معامل ألفا كرونباخ
36	0.85

من خلال الجدول **(11)** تم تقدير معامل الثبات ألفا كرونباخ ب**(0.85)** مما يعني أن المقياس ثابت.

2-2التجزئة النصفية:

الجدول (12) يوضح نتائج التجزئة النصفية لمقياس دافعية التعلم

المتغير	قبل التصحيح	بعد التصحيح
دافعية التعلم	0.76	0.86

تشير نتائج الجدول **(12)** أن قيمة الثبات قبل التصحيح بلغت **(0.76)** وباستخدام معادل تصحيح الطول لسبيرمان بروان بلغت قيمة الثبات **(0.86)**، وهو ما يدل على أن معامل الثبات جيد بالنسبة لمقياس دافعية التعلم.

7-الدراسة الأساسية: أجريت الدراسة الأساسية على عينة قوامها 300 طالب وطالبة وتم اختيارها بطريقة عشوائية، موزعين على كلية العلوم الاجتماعية وكلية العلوم الطبيعية وبعد توزيع ما يقارب **400** مقياس لم نسترجع سوى **300** مقياس بإضافة لبعض الاستبيانات الملغية نظرا لعدم استكمال الإجابة عليها.

7-1-توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس:

جدول (13) يمثل توزيع العينة الأساسية حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	86	%29
إناث	214	% 71
المجموع	300	%100

يشير الجدول **(13)** أن عدد الذكور في العينة الأساسية قدر بـ**(86)** طالب بنسبة**29 %** وأن عدد الإناث قدر بـ**(214)** طالبة بنسبة**71 %**.

7-2 توزيع العينة حسب متغير الانتماء للكلية:

جدول (14) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الانتماء للكلية

الكلية	العدد	نسبة المئوية
كلية العلوم الاجتماعية	174	%58
كلية العلوم الطبيعة	126	%42
المجموع	300	%100

تشير نتائج الجدول **(14)** أن العينة الأساسية تضم**(174)** طالب من كلية العلوم الاجتماعية بنسبة **58%**، و**(126)** طالب من كلية العلوم الطبيعية بنسبة **42%**.

7-3 خصائص العينة حسب متغير نمط الإقامة:

الجدول (15) يوضح توزيع العينة الأساسية حسب متغير نمط الإقامة

نمط الإقامة	العدد	النسبة المئوية
داخلي	132	%44
خارجي	168	%56
المجموع	300	%100

تشير نتائج الجدول **(15)** أن العينة الأساسية تضم**(132)** طالب وطالبة داخلين بنسبة **44%** و**(168)** طالب وطالبة خارجين بنسبة **56%**

7-4 خصائص العينة الأساسية حسب متغير الطور الجامعي:

الجدول (16) يوضح توزيع العينة حسب متغير الطور الجامعي

المستوى	العدد	النسبة المئوية
ليسانس	217	%72
ماستر	83	%28
المجموع	300	%100

تشير نتائج الجدول **(16)** أن عدد الطلبة ليسانس في العينة الاساسية قدر بـ**(217)** طالب وطالبة بنسبة **72%** وأن عدد طلبة الماستر قدر بـ**(83)** طالب وطالبة بنسبة **28%**

8-كيفية التطبيق: تم تطبيق كل من مقياس مركز الضبط ودافعية التعلم على شكل بطارية واحدة وتم توزيع بشكل فردي أحيانا وبشكل جماعي أحيانا أخرى حيث كان الاتصال مباشرا، وذلك بعد الحصول على موافقة الطلبة وتقديم الطالبة لنفسها وشرح الغرض من الدراسة، وشرح طريقة الإجابة على المقياسين، والتأكد على أن يتم تسجيل جميع البيانات وإختلفت مدة الإجابة على المقياسين وقمنا بتوزيع **400** استبيان ولم نسترجع سوى **300** استبيان، وتم تطبيق أدوات من **12 فيفري حتى 19 مارس2019**.

10 -الأساليب الإحصائية:

تعتبر الأساليب الإحصائية ذات أهمية بالغة، إذ لا يمكن لأي باحث إتمام بحثه بدون الاستعانة بها، وبعد استرجاع الاستمارات تم تفريغ البيانات وترميزها تمهيدا لإدخالها للحاسب الآلي (Excel) لتصبح لدينا متغيرات رقمية يمكن قياسها باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (spss) وذلك بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة وذلك بطرق الإحصائية التالية:

*لتحقق من الصدق وثبات الأدوات استخدمنا:

- معامل سبيرمان بروان من أجل حساب التجزئة النصفية.

- معامل ألفا كرونباخ من أجل حساب الثبات.

-إختبار "ت" من أجل حساب صدق المقارنة الطرفية.

* لتحقق من فرضيات البحث استخدمنا:

- معامل الارتباط بيرسون وذلك لإيجاد العلاقة بين مركز الضبط ودافعية التعلم.

-إختبار "ت" لتحديد الفروق في درجات دافعية التعلم باختلاف مركز الضبط.

-تحليل التباين الرباعي من أجل إيجاد الفرق في متوسط الدرجات لكل من مركز الضبط والدافعية للتعلم بحسب المتغيرات الوسيطية.

خلاصة الفصل: قمنا في هذا الفصل بتحضير كل الإجراءات الميدانية لتطبيق الدراسة والتي ترتكز أساسا على تحضير عينة الدراسة وأدوات الدراسة وكل ما يتعلق بها خاصة الصدق والثبات وبعد الحصول على النتائج تم تطبيق الأدوات على العينة الأساسية وسنتطرق في الفصل الموالي لعرض ومناقشة النتائج المتحصل عليها.

الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

- تمهيد.
- عرض ومناقشة الفرضية العامة.
- عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى.
- عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية.

تمهيد:

بعد التطرق في الفصل السابق إلى الإجراءات الميدانية للدراسة، سوف نتطرق في هذا الفصل إلى عرض نتائج البحث المتوصل إليها وعرضها، ثم مناقشة هذه النتائج وتفسيرها.

وقبل أن ندخل في عرض ومناقشة نتائج الفرضيات نذكر بالفرضيات التي انطلقت منها الدراسة:

1-الفرضية العامة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط(داخلي-خارجي) ودافعية التعلم لدى عينة الدراسة.

2-الفرضية الجزئية الأولى: يوجد اختلاف في مركز الضبط(داخلي-خارجي) باختلاف الجنس والانتماء للكلية ونمط الإقامة والطور الجامعي لدى عينة الدراسة.

3-الفرضية الجزئية الثانية: يوجد اختلاف في دافعية التعلم باختلاف الجنس والانتماء للكلية ونمط الإقامة والطور الجامعي لدى عينة الدراسة.

1-عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة:

نص الفرضية:

توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين مركز الضبط(داخلي-خارجي) ودافعية التعلم لدى الطلبة بجامعة غرداية.

وللإجابة عن هذه الفرضية تم إستخدام معامل ارتباط بيرسون، لتحديد طبيعية العلاقة بين المتغيرين الدراسة (مركز الضبط ودافعية التعلم) باعتباره يقيس قوة العلاقة بينهما، ويترتب عن هذه العلاقة:

-علاقة عكسية: أي أن زيادة في أحد المتغيرين يصحبه نقص في المتغير الثاني والعكس صحيح.

-علاقة طردية: أي أن زيادة أو نقص في درجات متغير يقابلها زيادة أو نقص في درجات المتغير الثاني.

-وبعد تطبيق معامل الارتباط بيرسون كانت النتائج كالأتي:

جدول (17) معامل إرتباط بيرسون بين مركز الضبط ودافعية التعلم

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العلاقة الارتباطية	القيمة الاحتمالية
مركز الضبط	10.486	4.469	- **0.73	0.000
دافعية التعلم	119.546	25.712		

** دالة عند 0.01

من خلال الجدول **(17)** يتبين أن قيمة معامل الارتباط بين مركز الضبط ودافعية التعلم قدرت بـ **0.73** -وهي قيمة دالة إحصائيا، بمعنى أن العلاقة بين المتغيرين هي علاقة قوية عكسية أي أنه كلما ارتفعت درجة مركز الضبط انخفضت درجة دافعية التعلم وهذا يدل على فئة الضبط الخارجي، وكلما انخفضت درجة مركز الضبط ارتفعت درجة دافعية التعلم وهذا يدل على فئة الضبط الداخلي ومنه الفرضية العامة محققة، وهذا موضح في الجدول التالي الذي يبين الفرق في متوسط درجات الدافعية للتعلم بحسب أبعاد مركز الضبط (داخلي، خارجي) لدى عينة الدراسة.

الجدول(18) يوضح الفرق في درجات الدافعية للتعلم باختلاف مركز الضبط(داخلي-خارجي)

المتغير	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة" ت"	درجة لحرية	مستوى الدلالة
مركز ضبط خارجي	184	106,57	21,703	14,262	298	,000
مركز ضبط داخلي	116	140,14	16,496			

تفسر النتائج على أنه توجد فروق في متوسط درجات دافعية التعلم بحسب مركز الضبط(داخلي-خارجي) لصالح ذوي الضبط الداخلي حيث قدر المتوسط الحسابي **(140,14)** وبانحراف معياري**(16,496)**، مقارنة بذوي الضبط الخارجي حيث قدر المتوسط الحسابي **(106,57)** بانحراف معياري قدره **(21,703)** باختبار "ت" الذي قدر ب **(14,262)** عند درجة الحرية **(298)** وهذه القيمة دالة إحصائيا، أي أن الدافعية المرتفعة كانت لصالح ذوي الضبط الداخلي، والدافعية المنخفضة لذوي الضبط الخارجي، وهذا يفسر العلاقة العكسية بين مركز الضبط ودافعية التعلم.

تفسير ومناقشة النتائج:

يتضح من خلال المعالجة الإحصائية وجود علاقة إرتباطية قوية عكسية بين مركز الضبط ودافعية التعلم لدى طلبة الجامعة بغرداية، ومنه نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على أن مركز الضبط يعتبر عامل أساسي ومهم في دافعية عموما ودافعية التعلم خاصة، وبما أن مركز الضبط يشتمل على معتقدات الأفراد وكيفية تفسيرهم للأحداث من حولهم ومدى سيطرتهم على بيئة من حولهم، أي أنه نمط من التفكير وبالأكيد يؤثر بدرجة كبيرة على دافعية التعلم لدى الطالب الجامعي، فالطالب ذو الضبط الداخلي يعتقد أنه مسؤول عما يحدث معه، وأن النجاح يعتمد على جهوده الذاتية مما يجعله مدفوعا دوما لتحقيق النجاح وإكتساب المعارف والمهارات، والاستمرار في عملية التعلم، لأنه يتسم بتفكير سليم وثقة بالنفس وتقدير ذات مرتفع عكس الطالب ذو الضبط الخارجي الذي يعتقد أنه غير مسؤول عما يحدث معه، وأن نجاحه في التعلم يعتمد على عوامل كالحظ والصدفة أو سلطة وتدخل أشخاص أخرين، ومنه لا يبذل أي جهد أو قدرة من أجل الاستمرار في عملية التعلم، وهذا الأمر الذي يفسر العلاقة العكسية بين مركز الضبط ودافعية بحيث أنه كل ما ارتفعت درجة مركز الضبط انخفضت الدافعية، وهذا يدل على الطلبة ذوي الضبط الخارجي والعكس إذا انخفضت درجة مركز الضبط ارتفعت معها درجة الدافعية التعلم، وهذا يدل على ذوي الضبط الداخلي، ومنه فإن مركز الضبط يسهم في زيادة دافعية التعلم ويعتبر بعد دافع لسلوك وكما سبق أن تطرقنا في الجانب النظري إلى أن ذوي الضبط الداخلي يتميزون بمميزات كثيرة منها الدافعية المرتفعة، عكس ذوي الضبط الخارجي.

فالفرد الذي يعتقد أن مصدر نجاحه جهده ومثابرته يكون له السيادة على العالم الخارجي ويستطيع التحكم في كل المواقف من حوله وهذا هو جوهر مركز الضبط، ومنه مركز الضبط يؤثر بدرجة كبيرة على دافعية التعلم لدى طلبة الجامعة بغرداية ويجعلهم يقلبون على عملية التعلم ويسعون للاكتساب مهارات ومعارف جديدة مهما كانت الظروف أو المتغيرات.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (**هبة الله محمد حسن سالم2004**) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين دافعية الإنجاز وموضع الضبط لدى طلاب الجامعة.

ودراسة (**صفاء الأعسر وقشقوش سلامة1983**) وتوصلت لوجود علاقة موجبة بين دافعية الإنجاز ووجهة الضبط الداخلي لدى طلاب الجامعة القطرية. (سالم ،2016)

دراسة (**نايفة قطامي1994**) التي توصلت إلى وجود علاقة بين وجهة الضبط ودافعية التعلم. (قطامي ،1994)

دراسة (**عبد السلام دويدار1991**) توصلت لوجود علاقة عكسية بين دافعية التعلم والضبط الخارجي.

دراسة (**عبد السلام كفافي1982**) التي توصل من خلالها لوجود علاقة بين دافعية التعلم والضبط الداخلي.

دراسة (**فتحي الزيات 1998**) التي أجريت على عينة من طلاب جامعتي أم القرى والمنصورة وتوصل من خلالها إلى أن الأفراد ذوي الضبط الداخلي يتميزون بدافعية مرتفعة عكس ذوي الضبط الخارجي.

دراسة (**الشناوي عبد المنعم الشناوي1997**) توصلت لوجود علاقة بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى طلاب وطالبات الجامعة بكلية التربية جامعة الزقازيق.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (**أحمد عطية طلب أبو زنيد2007**) ودراسة (**زهراء عبد الرحمان وعبد الله محمد عبد الرزاق**) أشارت لوجود علاقة سلبية ضعيفة بين مركز الضبط ودافعية التحصيل. (محمد. البوني ،2017)

كذلك نجد دراسة **(Gallon. Ronalds1982)**التي أجريت على طلبة جامعيين بولايات المتحدة الأمريكية، ونتائج دراسة **(Haymaizu1991)** بيوغسلافيا ونتائج (**ماتسو و تاموا1990**) في اليابان كلها أشارت لوجود علاقة بين الدافعية ومركز الضبط.

2-عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى:

نص الفرضية:

-يوجد اختلاف في مركز الضبط(داخلي-خارجي) باختلاف الجنس والانتماء للكلية ونمط الإقامة والطور الجامعي لدى عينة الدراسة.

وللإجابة عن هذه الفرضية قمنا باستخدام تحليل التباين الرباعي وجاءت النتائج كالتالي:

الجدول (19) الفروق في مركز الضبط باختلاف الجنس والانتماء للكلية ونمط الإقامة والطور الجامعي:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	القيمة الاحتمالية
الجنس	531.087	1	531.087	29.5	0.000
الانتماء للكلية	0.137	1	0.137	0.008	0.931
الطور الجامعي	2.822	1	2.822	0.157	0.692
نمط الإقامة	2.420	1	2.420	0.134	0.714
الخطأ	5112.228	284	18.001		
المجموع	38964.00	300			

تشير نتائج الجدول **(19)** إلى قيمة "ف" للفروق بين الجنسين في مركز الضبط قدرت بـ**(29.5)** وهي قيمة دالة إحصائيا، وأن قيمة "ف" للفروق الانتماء للكلية قدرت بـ**(0.008)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وقيمة "ف" للفروق بين الطور الجامعي قدرت بـ **(0.157)** وهي قيمة دالة غير إحصائيا وقيمة "ف" للفروق بين طلبة داخليين وطلبة خارجيين قدرت بـ **(0.134)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

ومنه يوجد اختلاف مركز الضبط(داخلي-خارجي) باختلاف الجنس لصالح الذكور، في حين لا يوجد اختلاف في مركز الضبط(داخلي-خارجي) تعزى لمتغير الانتماء للكلية ونمط الإقامة والطور الجامعي لدى عينة الدراسة.

تفسير ومناقشة النتائج:

يتضح من خلال المعالجة الإحصائية وما هو مبين في الجدول أعلاه أن هناك اختلاف في مركز الضبط باختلاف الجنس، حيث كانت هناك فروق بين المتوسطات الذكور والإناث وقدر المتوسط الحسابي لذكور بـ **(8.40)** بانحراف معياري قدره **(3.08)**، فحين بلغ المتوسط الحسابي لدى الإناث بـ**(11.42)** بانحراف معياري قدره**(4.42)** ومنه الذكور أكثر ميلا للانضباط الداخلي، ولا يوجد اختلاف فيما يتعلق بمتغير الانتماء للكلية ونمط الإقامة والطور الجامعي.

ويمكن أن نفسر وجود اختلاف في مركز الضبط باختلاف الجنس لطبيعة التنشئة الاجتماعية وأسلوب المعاملة الوالدية، فطريقة التعامل وتربية الذكور تختلف عن طريقة التعامل مع الإناث فالمجتمعات العربية عموما والجزائر خاصة تعلم كل من الذكور والإناث أدوار معينة، فدور الذكر يتطلب تحمل مسؤولية وسيطرة على الواقع وبيئة من حوله، عكس الأنثى التي تتعلم دوما أن تبقى خاضعة لسلطة رجل من أبيها ثم إلى زوجها رغم كل المسؤوليات التي تتحملها، إلا أنها تكون دوما خاضعة لسلطة رجل، فلا تتخذ قراراتها بنفسها ولا يحق عليها أن تكون هي المسيطرة على الأحداث من حولها بل الأخرين، وفي أغلب الأحيان ما نجد تفكير الإناث مرتبط بالحظ والصدفة في مختلف الأمور في حياتها والإيمان بالخرافات والسحر والشعوذة أكثر من الذكور، والأمر لا ينطبق بطبيعة الحال على كل الإناث فهناك تغيير وانفتاح حول العالم الخارجي وأصبحت المرأة مسؤولة عن نفسها.

وبالنسبة لعدم وجود اختلاف في مركز الضبط باختلاف الطور الجامعي والانتماء للكلية ونمط الإقامة فيمكن أن نفسر ذلك على أن مركز الضبط لا يتأثر باختلاف الطور الجامعي أو الانتماء للكلية أو نمط الإقامة، وذلك لكون ما يتلقاه الطالب الجامعي في مستوى ليسانس أو مستوى ماستر يشكل إضافة معرفية تساعد على اكتشاف وتنمية القدرات، بحيث أن الطالب ذو الضبط الداخلي يستطيع أن يسطر على مختلف التغيرات من حوله أو تغير من طور لأخر، لأنه يؤمن بأن الجهد والقدرة والذكاء وتحمل المسؤولية هي الأمور التي تجعل منه ينجح ولا تهمه كل التغيرات وظروف من حوله لأنه سيد قراره، وفيما يخص التخصص فما يتلقاه الطالب في كلية العلوم الاجتماعية أو كلية العلوم الطبيعية لا يختلف كثيرا بمعنى أن المحتوى الفكري والمعرفي وتعليمي هادف يشكل إضافة لطالب، ومنه لا يتأثر مركز الضبط لدى عينة الدراسة باختلاف الكلية، وهذا يدل على أن الطالب ذو الضبط الداخلي يستطيع السيطرة على بيئته ومعرفة نتائج سلوكاته وما يبذله من جهد فلا صعوبة التخصص أو المواد ولا صرامة الأساتذة في بعض الكليات ولا سلطة ولا غيرها من الأمور تجعل الطالب يتأثر لأنه هو المسؤول الوحيد عن نجاحه وفشله، وهو الذي يحدد مدى تفوقه في تخصص ما رغم كل العقبات التي من شأنها أن تتحده، عكس الطالب ذو الضبط الخارجي الذي يلقي فشله ورسوبه في تخصص لصعوبة المواد أو عدم عدالة الأساتذة وغيرها من أسباب فدوما يتهرب من نتائج أفعاله، وبالنسبة لعدم وجود فروق بالنسبة لنمط الإقامة يمكن أن نفسر ذلك لكون الطلبة الداخلين لا يشعرون بالفرق بين الإقامة في المنزل والإقامة في الحرم الجامعي، بل عكس ذلك تعتبر فرصة لاكتشاف وتطوير مهاراتهم وتحمل المسؤولية

واتخاذ القرارات وتحقيق ذواتهم أي أنهم يدركون التغيرات من حولهم ويسطرون على تلك التغيرات ويستغلونها لصالحهم، ومنه تقوية مركز الضبط لديهم.

واختلفت دراسة (**ناريمان عينة2017**) مع نتائج الدراسة الحالية من حيث وجود فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، إلا أنها اتفقت مع نتائج الدراسة الحالية من حيث عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مركز الضبط بالنسبة لمتغير التخصص والمستوى التعليمي ونمط الإقامة.

دراسة (**بواليف آمال2010**) اختلفت مع نتائج الدراسة الحالية بحيث توصلت دراستها لعدم وجود علاقة بين مركز الضبط ومتغيرات كالجنس ولوجود اختلاف يعزى لمتغير التخصص الجامعي (العلوم الاجتماعية والعلوم الطبية) واتفقت مع دراسة حالية من حيث عدم وجود فروق في مركز الضبط باختلاف المستوى التعليمي ونمط الإقامة.

دراسة (**مليكة مدور 2005**) اتفقت مع الدراسة الحالية من حيث عدم وجود فروق بالنسبة لمتغير التخصص، إلا أنها لم تجد فروق جنسية في مركز الضبط.

دراسة (**عزوز إسهمان**) توصلت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مركز الضبط حسب متغير الجنس والمستوى التعليمي. (عزوز، 2009، ص2)

دراسة محمد (**سليمان بني خالد**) والتي اختلفت مع نتائج الدراسة الحالية، وتوصل إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط والجنس، ووجود علاقة دالة بالنسبة للمستوى الدراسي. (بني خالد ،2009)

دراسة (**أفنان دروزة1993**) واتفقت مع النتائج الدراسة الحالية، فتوصلت من خلالها إلى وجود فروق في مركز الضبط تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق باختلاف التخصص العلمي والأدبي.

دراسة (**أفنان الدروزة1988**) واتفقت مع نتائج الدراسة الحالية وتوصلت لوجود فروق جنسية في مركز الضبط وذكور كانوا أكثر ميلا للانضباط الداخلي، وعدم وجود فروق باختلاف التخصص الجامعي لطلبة. (دروزة،2017)

دراسة **(1989 Boss. Taylor)** واتفقت مع نتائج الدراسة الحالية وتوصلا إلى عدم وجود علاقة بين مركز الضبط والمستوى الدراسي، واختلفت معها بعدم وجود فروق بين الجنسين.

دراسة (**غريب العربي ومحمدي على 2017**) توصلا لعدم وجود فروق جنسية وفروق متعلقة باختلاف التخصص. (أمحمدي، غريب ،2017)

وهناك دراسات فصلت بحيث تطرقت لبعض المتغيرات فقط ونذكرها: نجد كل من دراسة (**ليفين 1992**) ودراسة (**هوستن 1984**) ودراسة (**محمد المري1987**) ودراسة (**نبيلة الزين**) ودراسة (**هاجر بن صادق**)، كل هذه الدراسات توصلت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس وبذلك اختلفت مع نتائج الدراسة الحالية.

نجد كل من دراسة (**زهراء عبد الرحمان**) ودراسة (**وليام1981**) و(**سمية مزغيش**) توصل على وجود فروق جنسية لصالح الذكور وبذلك اتفقت مع نتائج الدراسة الحالية.

3-عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية:

نص الفرضية:

-يوجد اختلاف في دافعية التعلم باختلاف الجنس والانتماء للكلية والطور الجامعي ونمط الإقامة لدى عينة الدراسة.

وللإجابة عن هذه الفرضية قمنا باستخدام تحليل التباين الرباعي وجاءت النتائج كالتالي:

الجدول (20) الفروق في دافعية التعلم باختلاف الجنس والانتماء للكلية ونمط الإقامة والطور الجامعي:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	القيمة الاحتمالية
الجنس	16341.315	1	16341.315	26.504	0.00
الانتماء للكلية	1017.572	1	1017.572	1.650	0.200
الطور الجامعي	320.631	1	320.631	0.520	0.471
نمط الإقامة	112.788	1	112.788	0.183	0.669
الخطأ	175103.651	248	616.562		
المجموع	4485102.00	300			

تشير نتائج الجدول **(20)** إلى قيمة "ف" للفروق بين الجنسين في دافعية التعلم قدرت بـ**(26.504)** وهي قيمة دالة إحصائيا، وأن قيمة "ف" للفرق حسب الانتماء للكلية قدر بـ**(1.650)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وقيمة "ف" للفروق بين الطور الجامعي قدرت بـ **(0.520)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وقيمة "ف" للفروق بين طلبة المقيمين والداخلين غير الخارجين قدرت بـ **(0.183)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

ومنه يوجد اختلاف في دافعية التعلم باختلاف الجنس، في حين لا يوجد اختلاف في دافعية التعلم باختلاف الانتماء للكلية والطور الجامعي ونمط الإقامة لدى عينة الدراسة.

تفسير ومناقشة النتائج:

يتضح من خلال المعالجة الإحصائية وما هو مبين في الجدول أعلاه أن هناك اختلاف في دافعية التعلم باختلاف الجنس، حيث كانت هناك فروق بين المتوسطات الذكور والإناث وقدر المتوسط الحسابي لذكور بـ **(134.27)** بانحراف معياري قدره **(21.62)**، فحين بلغ المتوسط الحسابي لدى الاناث بـ**(118.20)** بانحراف معياري قدره**(23.14)** ومنه كانت الفروق في دافعية التعلم لصالح الذكور، في حين لا يوجد اختلاف فيما يتعلق بمتغير الانتماء للكلية ونمط الإقامة والطور الجامعي. وبالاطلاع على الجانب النظري والدراسات السابقة يمكن أن نفسر تفوق الذكور في دافعية التعلم لعدة أسباب منها اختلاف أساليب التنشئة الاجتماعية، فالآباء لا يشجعون الإناث على الإنجاز والتعلم والتقدم، خصوصا إذا تعارض مع أدوارهن كزوجات وأمهات، فنجد الآباء يتشددون مع الذكور في اتجاه جعل دافعيتهم مرتفعة وتنمية التنافس والتحدي عكس الإناث، بإضافة لتغير النظرة السلبية لذكور للعملية التعليمية باعتبارها غير مجدية اقتصاديا ولا تشكل مطمحا لهم، كما أن طرق التدريس في الجامعة تختلف عن طرق التدريس في الأطوار الأخرى خصوصا فيما يتعلق بتفضيل الأساتذة للإناث لكونهن ناشطات أثناء الحصص وينجزن الواجبات مما يجعل الذكور لا يبالون بالعملية التعليمية لأنهم لا يتلقون التشجيع والثناء، وهذا الأمر يختلف في الجامعة، كما لا ننسى أن إنجاز البحوث الأكاديمية تتطلب دافعية وبذل جهد، كما أن الجو التعليمي الذي يسوده التعبير والحرية والمساواة تجعل من دافعية الذكور مرتفعة .

كما يمكن أن نفسر تفوق الذكور على الإناث في ضوء مركز الضبط، فانخفاض الدافعية الإناث راجع لاعتقادهن أن العوامل الخارجية هي السبب في نجاحهن، عكس الذكور الذين يتميزون بمركز

ضبط داخلي الذي يجعلهم يتمتعون بمستوى من الطاقة ودافعية مرتفعة وبذل جهد والقدرة على الاستمرار في عملية التعلم، وهذا ما أثبتته نتائج الدراسة الحالية من حيث أن الذكور أكثر ميلا للانضباط الداخلي ومنه يتميزون بدافعية مرتفعة، عكس الإناث حيث كن أكثر ميلا للانضباط الخارجي ومنه يتميزون بدافعية منخفضة.

وفيما يتعلق بعدم وجود فروق في دافعية التعلم باختلاف الانتماء للكلية والطور الجامعي ونمط الإقامة يمكن أن نفسر هذه النتيجة إلى أن طلبة بكلية العلوم الاجتماعية وطلبة بكلية العلوم الطبيعية يواجهون مهمات لها متطلبات وواجبات متشابهة إلى درجة كبيرة من حيث أهدافها وغاياتها، وأن جميع التخصصات المشار إليها تتطلب النجاح المستمر نظرا لأن شروط النجاح التي تسمح لطلبة بالاستمرار في الدراسة هي نفسها لذا نجد الدافعية متقاربة لدى طلبة في مختلف الكليات، كما أن طلبة ليسانس وطلبة ماستر يتعرضون لنفس الظروف وتقع عليهم ذات الأعباء من حيث إنجاز البحوث والامتحانات وبمعنى أوضح أن الطالب الذي يتمتع بدافعية مرتفعة لا يهمه الطور ولا صعوبة التخصص الذي يدرسه مدام ملتزما بالحضور ويشارك بفاعلية في العملية التعليمية، والأمر ذاته بنسبة لطلبة داخلين وغير الخارجين، فلا يهم أن يبتعد الطالب عن منزله من أجل الدراسة، فهذا يشكل دافعا قويا لنجاح والاستمرار رغم كل التحديات.

وتتفق دراسة (**محمود عبد القادر 1978**) ودراسة (**محي الدين حسين 1988**) ودراسة (**عبد الرحمان الطريري 1988**) ودراسة (**الشناوي عبد المنعم 1989**) في وجود اختلاف في دافعية التعلم باختلاف الجنس، وتفوق الذكور على الاناث في دافعية مع نتائج الدراسة الحالية. (قدوري 2012، ص111)

كما تتفق مع نتائج دراسة (**محمد الرفوع وعماد الزغول 2008**) في وجود فروق لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية تعزى لمتغير الجنس، في حين لم تتفق مع الدراسة الحالية من حيث وجود فروق تعزى لمتغير التخصص والمستوى الدراسي. (جناد ،2014، ص 202)

كما تتفق مع نتائج دراسة (**حسينة بن ستي 2013**) التي توصلت إلى وجود فروق في دافعية التعلم تعزى لمتغير الجنس وتختلف مع الدراسة الحالية في وجود فروق تعزى لمتغير التخصص.

وتختلف مع نتائج دراسة (**العمر 1995**) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم تعزى لمتغير الجنس وكانت لصالح الإناث، ووجود فروق تعزى لمتغير التخصص وكانت لصالح التخصصات العلمية.

دراسة (**عبد الباسط الغني 2007**) التي توصلت لوجود فروق في دافعية التعلم لصالح الإناث. (بن ستي، 2013، ص47)

وتختلف مع نتائج دراسة (**قدوري خليفة 2012**) التي توصلت لعدم وجود فروق في دافعية باختلاف الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص.

كما تختلف مع نتائج دراسة (**مصطفى تركي 1988**) ودراسة (**سيد الطواب 1990**) ودراسة (**رشاد موسى**) و(**صلاح أبو ناهية1988**) التي توصلت لعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في دافعية التعلم. (قدوري ،2012، ص111)

من خلال ما سلف ذكره يمكن الإشارة إلى أن موضوع الدراسة الحالية يعتبر من بين الدراسات ذات الأهمية الكبيرة في المجال النفسي والتربوي، وبعد إجراء الجانب الميداني والاحتكاك بأفراد العينة استنتجنا العديد من الملاحظات والمتمثلة في عدم قدرة الطلبة على فهم مقياس مركز الضبط وهذا قد يكون راجع لغموض المقياس أو صعوبته وكان من المستحسن لو قمنا ببناء مقياس لمركز الضبط نراعي فيه طبيعة البيئة الجزائرية والغرداوية، بحيث نلقي الضوء على تأثير العادات والقيم وسلطة المجتمع ومعاملة الأباء ....الخ والأفضل لو قمنا بترك مجال بحيث يفصح الطلبة عن أفكارهم، فالعديد من الطلبة كانوا يكتبون آرائهم واعتقاداتهم على المقياس، وما لفت نظري آراء طلبة العلوم الشريعة خصوصا فيما يتعلق بالقضاء والقدر وأننا خاضعون لمشيئة الله، وقد تحصل معظم الطلبة على درجات منخفضة في مقياس مركز الضبط، كما أن معظم الطالبات وضحن أن المسؤولية الملقاة على عاتقهن وعدم القدرة على التوفيق بين الدراسة والمنزل كلها أمور تحد من رغبتهم في التعلم، والنظرة السلبية التي يحملنها حول المستقبل، وأنهن خاضعات دوما لتأثير عوامل خارجية رغم تحرر المرأة وخروجها للعمل والدراسة، وفي نفس الوقت كانت هناك طالبات تحصلن على درجات منخفضة في مقياس الضبط وتفوقن على ذكور.

والأفضل لو كان عدد العينة المدروسة أكبر وكان حصصي بمعنى نفس العدد من الذكور ونفس العدد من الإناث، هذا في اعتقادي كان ليغير نتائج الدراسة الحالية، وتغير الكلية التي أجرينا عليها

الدراسة كان قد يغير النتيجة خصوصا فيما يتعلق بالفروق بين التخصصات الأدبية والعلمية، والأمر ذاته بالنسبة لمستوى التعليمي فلو أضفنا مستوى الدكتوراه لكانت النتائج تغيرت وهذا لما يحمله المستوى من صعوبات وأعباء أكاديمية ويتعرض لضغط أكثر من المستويات الأخرى.

ومنه نستنتج أن مركز الضبط يعتبر بعد هام، يجب على القائمين في القطاع الجامعي مراعاته نظرا لأهميته وتأثيره على دافعية التعلم لطلبة الجامعة بغرداية، ورغم عدم تحقق الفرضيات الجزئية إلا أن هذا لا ينفي أن مركز الضبط يتأثر بالعديد من العوامل خصوصا في الأطوار التعليمية الأولى، وهذا يعتمد على شخصية الأفراد، ورغم أنه لا يمكن أن نعمم نتائج دراستنا نظرا لصغر حجم العينة مقابل عدد الطلبة في جامعة غرداية، لكننا حاولنا توضيح العلاقة بين مركز الضبط ودافعية التعلم، مما يمكن أن يشكل بداية لدراسات أكثر عمقا حول هذا الموضوع.

استنتاج عام

استنتاج:

لقد تناول هذا البحث العلاقة بين مركز الضبط ودافعية التعلم لدى طلبة الجامعة بغرداية ويتضح من النتائج التي تم عرضها والمتعلقة باختبار الفرضيات أنه:

- توجد علاقة ارتباطية عكسية بين مركز الضبط(داخلي-خارجي) ودافعية التعلم لدى طلبة الجامعة بغرداية.
- يوجد اختلاف في مركز الضبط(داخلي-خارجي) باختلاف الجنس، في حين لا يوجد اختلاف في مركز الضبط حسب متغير الانتماء للكلية والطور الجامعي ونمط الإقامة لدى عينة الدراسة.
- يوجد اختلاف في دافعية التعلم باختلاف الجنس، في حين لا يوجد اختلاف في دافعية التعلم حسب متغير الانتماء للكلية والطور الجامعي ونمط الإقامة لدى عينة الدراسة.

مقترحات الدراسة: وفي ضوء النتائج المتحصل عليها نقترح ما يلي:

- ضرورة الاتصال الدائم بالطلبة ومعرفة أفكارهم وآرائهم.
- تصميم برامج تربوية وإرشادية لطلبة تسمح لهم بالتكيف مع واقعهم وفهم كل الأحداث من حولهم ومساعدتهم على توجيه طاقاتهم وإمكانياتهم.
- العمل على تنمية مركز الضبط لدى الطلبة من خلال صياغة برامج إرشادية.
- العمل على تنمية مركز الضبط داخلي لدى تلاميذ الابتدائي الأمر الذي من شأنه أن يجنبنا الكثير من الأمور في المستقبل.
- العمل على استثارة دوافع الطلبة وتوجهها.
- العمل على زيادة دافعية التعلم لدى طلبة الجامعة من خلال برامج إرشادية.
- دراسة مركز الضبط وعلاقته بمتغيرات أخرى كاتخاذ القرار والضغوط النفسية.
- العمل على تبصير الأساتذة بأهمية تغيير طرق التدريس، وأساليب التعامل مع الطلبة.
- العمل على تبصير الأساتذة بأهمية مركز الضبط ودافعية التعلم في مسار التعليم الجامعي.
- توفير مختصين في الإرشاد النفسي في الجامعات لمساعدة الطلبة وحل مشكلاتهم.

المراجع

المراجع العربية:

1. أبو جادو صالح (1998) **علم النفس التربوي**، ط1، عمان، دار المسيرة لنشر والتوزيع.
2. أبو رياش حسين، الصافي عبد الحكيم، عمور أميمة، شريف سليم (2006) **الدافعية والذكاء العاطفي**، ط 1، عمان الأردن، دار الفكر ناشرون وموزعون.
3. أحمد دوقة(2010) **واقع الدافعية المدرسية واستراتيجيات التعلم**، بدون طبعة، ديوان المطبوعات الجامعية.
4. توق محي الدين، يوسف قطامي، عبد الرحمان عدس(2003) **أسس علم النفس التربوي** ط 2، دار الفكر للنشر للطباعة والتوزيع.
5. الحامد بن عجب محمد (1996) **التحصيل الدراسي**، الرياض، الدار الصوتية للتربية.
6. حسين حجاج علي(1986) **نظريات التعليم**، الكويت، عالم المعرفة.
7. الخطيب إبراهيم(2006) **علم النفس المدرسي**، ط 1، عمان، دار قنديل.
8. خواجة عبد العزيز (2005) **مدخل لعمل النفس الاجتماعي للعمل**، دار الغرب لنشر والتوزيع.
9. الداهري حسين صالح (2008) **أساسيات التوافق النفسي والاضطرابات السلوكية والانفعالية** ط 1، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.
10. الديب علي محمد (1994) **بحوث في علم النفس**، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
11. راجح عزت أحمد (1998) **أصول علم النفس**، ط3، القاهرة، دار المعارف.
12. رشاد علي عبد العزيز موسى (1993) **دراسة في علم النفس الاجتماعي سيكولوجية الفروق بين الجنسين**، القاهرة، مؤسسة مختار للنشر ودار المعرفة
13. الريماوي عودة محمد (2004) **علم النفس العام**، ط1، الأردن، دار المسيرة للنشر.
14. سليم مريم، (2004) **علم النفس التربوي** ،ط 1، بيروت لبنان، دار النهضة العربية.

15. عبد الخالق فوزي (2007) **طرق البحث العلمي المفاهيم والمنهجيات**، مؤسسة شباب الجامعة الإسكندرية مصر.

16. عبد الخالق محمد أحمد (1985) **علم النفس العام**، دون طبعة، مصر، دار المعرفة الجامعية.

17. عبد القادر طه فرج (1983) **علم النفس الصناعي والتنظيمي**، القاهرة، دار المعارف.

18. عطوي جودت (2000) **أساليب البحث العلمي**، ط2، عمان الأردن، دار الثقافة للنشر.

19. غباري ثائر أحمد، (2008) **الدافعية بين النظرية والتطبيق**، ط1، عمان دار المسيرة لطباعة والنشر والتوزيع.

20. الفرماوي علي حمدي، **دافعية الانسان بين النظريات المبكرة واتجاهات المعاصرة**، ط1، دار الفكر العربي القاهرة

21. فيصل عباس (1996) **الاختبارات النفسية تقنياتها وإجراءاتها**، ط1، بيروت، دار الفكر العربي.

22. قطامي نايفة (2004) **أساسيات علم النفس المدرسي**، ط 1، عمان الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، كلية تأهيل المعلمين العالية الجامعة الأردنية.

23. مجدي محمد الدسوقي (2001) **قائمة تشخيص الاكتئاب**، ط،1، القاهرة، مصر مكتبة الأنجلو المصرية.

24. مروان أبو جويح، د سمير أبو مغلي (2004) **المدخل إلى علم النفس التربوي**، ط1 عمان، الأردن، دار اليازوني العلمية للنشر والتوزيع.

25. معمرية بشير(2009) **مصدر الضبط والصحة النفسية**، ط1، المكتبة العصرية.

26. ملحم سامي محمد (2006) **استراتيجيات التعلم والتعليم**، ط2، الأردن، دار المسيرة لطباعة والنشر.

27. موارى إدوارد، ترجمة سلامة عبد العزيز أحمد، د نجاتي عثمان محمد (1996) الدافعية والإنفعال، ط1، القاهرة، مكتبة أصول علم النفس الحديث دار الشروق والطباعة.

رسائل ومذكرات:

1. إبراهيم باسل أبو عمشة (2013) **الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني وعلاقته بالشعور بالسعادة لدى طلب جامعة في محافظة غزة**، جامعة الأزهر.

2. إيلاس محمد (2017) **مركز الضبط وعلاقته بتقدير الذات وقلق الامتحان**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة تلمسان.

3. بركات زياد أمين (2000) **مركز الضبط الداخلي الخارجي وعلاقته باتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم دراسة تحليلية مقارنة بين معلمي المدراس الحكومية ومدراس وكالة الغوث الدولية**، جامعة القدس المفتوحة مركز الخرطوم.

4. بلحاج فروجة(2011) **مذكرة التوافق النفسي الاجتماعية وعلاقته بدافعية لتعلم**، جامعة تيزي وزو.

5. بن الزين نبيلة (2005) **مركز الضبط لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسيا**، مذكرة لنيل شهادة ماستر، ورقلة.

6. بن ستي حسينة (2013) **التوافق النفسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماستر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

7. بواليف آمال (2010) **مركز الضبط وعلاقته بالتفوق الدراسي الجامعي**، مذكرة لنيل شهادة ماستر، عنابة.

8. تشعبت يسمينة (2014) **استراتيجيات المقاومة وعلاقتها بمركز الضبط لدى المصابين بالسيدا بغرداية**، مذكرة لنيل شهادة الماستر.

9. تواتي أحمد خولة (2014) **مركز الضبط وعلاقته بإتخاذ القرار وتحمل المسؤولية الشخصية**، مذكرة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية، جامعة الوادي.

10. جناد عبد الوهاب (2014) **الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية التعلم ومستوى الطموح**، مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس المدرسي، وهران.

11. جواهرة حياة (2012) **التقويم التكويني المستمر وعلاقته بالدافعية التعلم لدى التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر، جامعة البويرة.

12. الحربي حنان بنت حمادي سليم اللهيبي، **معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية والأكاديمية** رسالة ماجستير، جامعة أم القرى مكة المكرمة.

13. الحريبي فاطمة (2004) **علاقة الخجل بوجهة الضبط والدافع للإنجاز لدى المراهقات من الطالبات المرحلتين المتوسط والثانوي بمدنية الرياض الملك سعود**، رسالة ماجستير.

14. الخثمعي صالح بن سفير (2008) **وجهة الضبط والاندفاعية لدى المتعاطين وغير المتعاطين للهيروين**، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلم الأمنية السعودية.

15. خطار زهية(2001) **التداخل بين إسترتيجات التعامل ومركز التحكم لمواجهة الضغط الباكالوريا**، رسالة ماجستير، بجامعة الجزائر.

16. الشافعي فداء سالم محمد، **علاقة مركز الضبط بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة النجاح الوطنية بنابلس بالضفة الغربية**، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية فلسطين

17. العاقب المبارك عبد الجليل (2000) **الإنطواء لدى تلاميذ الصف الثامن بمرحلة الأساسي وعلاقته بمركز التحكم والتحصيل الدراسي واتجاهات الوالدية في التنشئة،** رسالة دكتوراه جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

18. عزوز إسمهان(2009) **مصدر الضبط الصحي وعلاقته باستراتيجيات مواجهة لدى مرضى القصور الكلوي،** مذكرة لنيل مقدمة ماجستير قسم علم النفس جامعة باتنة.

19. العفاري إبتسام بنت هادي (2004) **العلاقة بين وجهة الضبط العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى،** رسالة ماجستير جامعة أم القرى مكة المكرمة.

20. قدوري خليفة (2012) **الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي،** مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماجستير، جامعة مولود معمري تيزي وزو.

21. قسوم دليلة (2015) **أثر التقويم المستمر على دافعية تلاميذ الطور الثاني،** مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماستر قسم اللغة والأدب العربي، جامعة حمة لخضر الوادي.

22. لبزو عبد الله (2002) **التنشئة الأسرية وعلاقتها بالتوافق لدى تلاميذ المرحلة الثانوية،** رسالة ماجستير، جامعة ورقلة.

23. لوناس حدة (2012) **التحصيل الدراسي وعلاقته بالدافعية للتعلم،** مذكرة لنيل شهادة ماستر، البويرة.

24. معمرية بشير(1995) **الفروق والعلاقات في مصدر الضبط والعصابية لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الجنس التخصص الدراسي المستوى الدراسي،** رسالة ماجستير جامعة وهران. الجزائر.

25. ناريمان عينة (2016) **الصلابة النفسية وعلاقتها بمركز الضبط لدى طلبة الجامعة** مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علم النفس، جامعة زيان عاشور الجلفة.

26. نجاح محمد عبد الرحيم عثمان (1999) **التوافق المهني وعلاقته بموضع الضبط لدى مدرسي المرحلة الثانوية في اليمن**، رسالة ماجستير كلية التربية بجامعة بغداد العراق.

27. نوار عقبة (2017) **دافعية التعلم لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية وعلاقتها بالرضا عن الحياة**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماستر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

28. هاجر بن الصادق (2014) **مركز الضبط الداخلي الخارجي لدى تلاميذ السنة الثالثة**، ثانوي مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية، جامعة حمة لخضر الوادي.

29. بن لشهب خولة، بن عمر سعدية (2017) **دور المرافقة الوالدية في تنمية دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي**، مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس التربوي جامعة زيان بن عاشور الجلفة.

المقالات والمجلات:

1. أبو ناهية صلاح الدين محمد (1987) دراسات تربوية تصدر عن رابطة التربية الحديثة، **الفروق في الضبط الداخلي الخارجي لدى الأطفال والمراهقين والشباب والمسنين بقطاع غزة**، المجلد 2 الجزء 9. القاهرة. ص 189.

2. أمحمدي علي، غريب العربي (2017) مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، **الأسلوب المعرفي الادراكي وعلاقته بمركز الضبط على ضوء متغير الجنس والتخصص لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**، العدد 28مارس 2017، ص 113.

3. بحري نبيل وشويعل يزيد(2014) مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز جيل البحث العلمي، **التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بمركز الضبط وأساليب التعامل مع الضغط النفسي** العدد 2، جوان 2014، ص 145.

4. بدوي عائشة وزكور مفيدة، المهنية مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية عدد خاص بالملتقى الدولي حول المعاناة في العمل، **مركز الضبط وعلاقته بمهارات التعامل مع الضغوط المهنية**، جامعة ورقلة، ص .413

5. بن الزين نبيلة، بن زاهي منصور، (جانفي2012) مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، **مركز الضبط الداخلي الخارجي في المجال الدراسي المفهوم وطرق القياس**، العدد السابع، ص 26،30، ص 66.

6. الجندي السيد محمد عبد الرحمان (1995) مجلة الإرشاد النفسي المؤتمر الثاني للإرشاد النفسي **بعض السمات الشخصية وعلاقتها بوجهة الضبط الداخلي – الخارجي لذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية**، المجلد الأول مصر، ص 186

7. الحسيني عبد القادر نادية (1995) مجلة الإرشاد النفسي، **الاكتئاب ووجهة الضبط وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الإعدادية**، العدد 4، مصر، ص.185

8. دروزة أفنان نظيرة (2007) مجلة الجامعة الإسلامية، **العلاقة بين مركز الضبط ومتغيرات أخرى لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة النجاح الوطنية**، المجلد الخامس عشر، العدد الأول، ص 445، 447، 459.

9. دليمي عبد الحميد، **التعليم العالي في الجزائر وتحديات العولمة**، جامعة منتوري قسنطينة 3/12/2014.

10. سالم محمد الحسن هبة الله، أكتوبر (2016) مجلة العلوم التربوية، **موضع الضبط وعلاقته بدافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية**، العدد 4، الجزء الأول، ص 332،434، 436.

11. سليمان محمد سناء (1988) مجلة علم النفس تصدر عن هيئة الدراسية المصرية **الانضباط لدى تلاميذ الإعدادية وعلاقته بالمستوى الاجتماعي والثقافي ووجهة الضبط والاتجاهات**، العدد 6 مصر، ص63

12. سيد سليمان عبد الرحمان وهشام إبراهيم(1996) مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، **دراسة لموضع الضبط وعلاقته لكل من الأنا والقلق لدى عينة من طلبة وطالبات جامعة قطر**، العدد 9، ص100.

13. الشناوي عبد المنعم زيدان (1998) المجلة التربوية، **علاقة موضع الضبط بالدافع للإنجاز لدى طلبة وطالبات الجامعة**، المجلد 11، العدد 42، ص 19، 335، 352.

14. عبد الرحيم حسن طلعت(1985) مجلة كلية التربية بالمنصورة، **تقنين مقياس جيمس لوجهة التحكم الداخلي الخارجي في البيئة المصرية**، العدد 6، الجزء 5، ص129.

15. قطامي نايفة(1994) مجلة الدراسات، **أثر الجنس وموقع الضبط والمستوى الأكاديمي على دافع للانجاز لدى طلبة التوجيهية العامة**، المجلد 2، العدد4، ص 12، 37.

16. قطامي نايفة (2003) مجلة العلوم التربوية، **أثر متغير الجنس. الصف. الضبط الداخلي على درجة الدافعية المعرفية للتعلم**، كلية التربية جامعة قطر، العدد4، ص 60.

17. مجدة أحمد محمود (2005) مجلة الخدمة النفسية، مركز الخدمة النفسية، **وجهة الضبط واضطراب النفسي**، المجلد الأول، العدد الثاني، جامعة عين شمس، مصر، ص 30.

18. محمد عبد الرحمان عبد الله زهراء، البوني عبد الله عبد الرزاق، (2017/4/1) مجلة الدراسات العليا، **دافعية التحصيل وعلاقتها بمركز الضبط ومفهوم الذات لدى طلاب جامعات بولاية الخرطوم**، جامعة النيلين. ص200 ،202.

19. محمد محمود شيماء(2016) مجلة كلية التربية، **قياس الدافعية نحو التعلم لدى طالبات المحلة الإعدادية**، الجامعة المستنصرية، العدد6، ص177 ،178

20. المطارنة موسى، **رفع مستوى الدافعية للطلبة نحو الدراسة**، الكلية العلمية الاسلامية عمان 15/ 4/2013

21. معمرية بشير(2007) **بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس**، الجزء الثالث منشورات الحبر الجزائر.

المراجع الأجنبية:

1. *Bernardi richard.A2001. Theoretical model for the relatioship amoung stess and locus of control. Long-evity the free library.*
2. *M lathrop.1998.The effect belraviar and The bystander intervention. Sponsored by bain crank .effect.*
3. *Madeline banque ford.2001. approche graphogique réfénce de J.paiget. paris.*
4. *Norbert sillamy.larousse.1994.dictionnaire de psyhologie martparnasse.paris.*

الملاحق

الملحق: 1

جامعة غرداية

كلية الاجتماعية والعلوم الإنسانية

علم النفس

البيانات العامة:

الجنس:

الانتماء للكلية:

نمط الاقامة:

الطور الجامعي:

أخي الطالب، أختي الطالبة:

في إطار إنجاز مذكرة تخرج ماستر، تحت عنوان مركز الضبط وعلاقته بالدافعية للتعلم اضع بين يديك هذا المقياسين، أرجو منك الإجابة على الفقرات التي تتوافق معك علما أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، علما أن الإجابة لن يطلع عليها أحد ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

ملاحظة: المقياس الأول تتكون كل فقرة من عبارتين أشير لهما بالرمز(أ-ب) أرجو منك اختيار إحدى العبارتين التي تتوافق معك، وأرجو منك أن تضع علامة (X) على الحرف الموجود أمام العبارة التي تختارها.

وشكرا لكم على حسن تعاونكم

الرقم	الإجابة	فقرة السؤال
1	أ	يقع الأولاد في المشكلات لان ابائهم يعاقبونهم كثيرا
	ب	مشكلة غالبية الأولاد في هذه الأيام تساهل ابائهم الزائد معهم
2	أ	يعود الكثير مما يصيب الناس من تعاسة جزئيا الى حظهم السيء
	ب	يعود سوء طالع الناس الى الأخطاء التي يرتكبونها
3	أ	من الأسباب الرئيسية لوقوع الحروب عدم اهتمام الناس الكافي بالسياسية
	ب	ستقع الحروب باستمرار مهما حاول الناس منع حدوثها
4	أ	يحصل الناس في النهاية على الاحترام الذي يستحقونه في هذا العالم
	ب	لسوء الحظ غالبا ما تمضي حياة الفرد دون أن يقدر قيمته أحد مهما بلغ من جهد
5	أ	إن فكرة عدم عدالة المدرسين تجاه طلابهم لا معنى لها
	ب	غالبية الطلاب لا يدركون مدى تأثر علاماتهم بعوامل صدفة
6	أ	لا يمكن للمرء أن يكون قائدا فعالا دون توفر الفرص المناسبة
	ب	الأكفاء الذين يفشلون في أن يصبحوا قادة هم أناس لم يحسنوا استغلال فرصهم
7	أ	مهما تبذل من جهد في كسب ود الأخرين فسيظل هناك أناس يكرهونك
	ب	الذين لا يستطيعون كسب ود الأخرين لا يفهمون كيفية التعامل معهم
8	أ	تلعب الوراثة الدور الرئيسي في تحديد شخصية الفرد
	ب	خبرات الفرد في الحياة هي التي تحدد ما ستكون عليه شخصيته
9	أ	أعتقد بصحة المثل القائل "الي مكتوب على الجبين لازم تشوفوا العين"
	ب	عندما اترك الأمور تحدث كما هي فان النتائج تكون اسوء مما لو بادرت واتخذت قرار
10	أ	يندر ان يجد الطالب الامتحان غير عادل إذا كان استعداده لهذا الامتحان تاما
	ب	في كثير من الحيان تكون أسئلة الاختبار لا علاقة لها بمادة دراسية مما يجعل الاستعداد لها عديم الجدوى
11	أ	يعتمد النجاح على العمل الجاد ولا دخل للحظ به الا نادرا
	ب	الحصول على وظيفة يعتمد بشكل أساسي على وجود الفرد في المكان و الوقت المناسب
12	أ	يستطيع المواطن العادي أن يؤثر بشكل ما على قرارات الحكومة
	ب	عالمنا هذا تتحكم فيه قلة من الأقوياء ولا يستطيع البسطاء ان يفعلوا شيئا إزاء ذلك
13	أ	عندما أضع خططي فإنني غالبا ما أكون متأكد من قدرتي على تنفيذها
	ب	ليس من الحكمة وضع خطط طويلة المدى لان كثير من الأمور يتحكم فيها الحظ الجيد او الحظ السيء
14	أ	هناك بعض الناس لا يرجى منهم خير او نفع
	ب	في كل جانب من الناس جانب من الخير
15	أ	في حياتي أرى ان الوصول لأهدافي لا يعتمد على الحظ
	ب	في كثير من الأحيان لا يفيد التدبر او التعقل بحيث نتخذ القرارات عن طريق القرعة
16	أ	في أغلب الأحيان يظفر بالرئاسة من خدمه الحظ في ان يكون في مكان المناسب
	ب	ان تكليف الناس بعمل الأشياء الصحيحة يتوقف على القدرة لديهم ،و ليس الحظ

17	أ	بالنسبة لما يجري حولنا نجد ان معظمنا ضحايا لقوى لا نستطيع فهما او نتحكم فيها
	ب	يمكن للناس بالمشاركة الإيجابية في الشؤون الاجتماعية والسياسية ان يسطروا على ما يجري حولهم
18	أ	غالبية الناس لا يدركون مدى سيطرة عوامل الصدفة على مجريات حياتهم
	ب	في الحقيقة ليس هناك شيء اسمه الحظ
19	أ	على المرء ان يكون لديه الاستعداد الدائم للاعتراف بأخطائه
	ب	من الأفضل دائما ان نتستر على اخطائنا
20	أ	من الصعب أن تعرف إذا كان شخص ما يحبك أم لا
	ب	إن عدد الصداقات التي تكونها يعتمد على كم انت شخص طيب
21	أ	الأمور السيئة التي تصيبنا تتساوى على المدى البعيد مع الأمور الحسنة
	ب	إن معظم الاحداث السيئة تنتج عن نقص القدرة او الجهل او الكسل او الثلاثة معا
22	أ	بمزيد من الجهد نستطيع القضاء على الفساد السياسي
	ب	من الصعب على الناس ان يتحكموا في ما يفعل أصحاب المناصب السياسية
23	أ	لا استطيع أحيانا ان افهم كيف يتوصل الأساتذة للعلامات التي يعطونها
	ب	هناك ارتباط مباشر بين الجهد الذي ابذله في المراجعة و العلامات التي احصل عليها
24	أ	القائد الجيد هو الذي يتوقع ان يقرر الناس لأنفسهم ما يجب ان يفعلوه
	ب	القائد الجيد هو الذي يحدد لكل فرد الاعمال التي يوم بها
25	أ	في كثر من الأحيان أشعر اني لا أستطيع السيطرة على الأشياء التي تحدث لي
	ب	يستحيل ان اصدق ان الحظ او الصدفة يلعبان دورا مهما في حياتي
26	أ	يشعر الناس بالوحدة لانهم لا يحاولون ان يتعاملوا معا بود و صداقة
	ب	ليس من المجدي ان تحاول جاهدا اكتساب مودة الاخرين لان هذا الامر ليس لك سيطرة عليه
27	أ	هناك مبالغة في التأكيد على الرياضة في المدراس الثانوية
	ب	إن مزاولة الرياضة ضمن فريق تعتبر ممتازة لبناء الشخصية
28	أ	كل ما يحدث لي هو من صنع يدي
	ب	أشعر أحيانا اني لا استطيع التحكم في التجاه الذي تسير فيه حياتي
29	أ	في كثير من الأحيان لا استطيع أن افهم لماذا يتصرف السياسيون بالطريقة التي يتصرفون بها
	ب	على المدى البعيد الناس هم المسؤولون عن الفساد الإدارة سواء على المستوى المحلي او القومي

المحلق (2): مقياس الدافعية التعلم

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	اوافق	متردد	لا اوافق	لا اوافق بشدة
1	أشعر بالسعادة عندما أكون موجودا في الجامعة					
2	ينذر ما يهتم والدي بعلاماتي في الجامعة					
3	أفضل القيام بالعمل المدرسي ضمن مجموعة من الزملاء على أن أقوم به منفردا					
4	إهتمامي ببعض المواضيع الدراسية يؤدي إلى إهمال كل ما يدور حولي					
5	أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في الجامعة					
6	لدي النزعة لترك المدرسة بسبب قوانينها الصارمة					
7	أحب القيام بمسؤوليتي في الجامعة بغض النظر عن النتائج					
8	أواجه المواقف المدرسية المختلفة بمسؤولية تامة					
9	يصعب على الانتباه لشرح الأستاذ ومتابعته					
10	أشعر بأن أغلبية الدروس التي تقدمها الجامعة غير مثيرة					
11	يصغي إلى والدي عندما أتحدث عن مشكلاتي المدرسية.					
12	أحب أن يرضى عني زملائي في الجامعة					
13	أتجنب المواقف المدرسية التي تتطلب تحمل المسؤولية					
14	لا أستحسن إنزال العقوبات على طلبة الجامعة بغض النظر عن الأسباب					
15	يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري اتجاه الجامعة (أحب الدراسة أم أكرهها)					
16	أشعر أن بعض زملائي في الجامعة هم سبب المشاكل التي أتعرض لها					
17	أشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات المدرسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في الجامعة					
18	أشعر باللامبالاة أحيانا فيما يتعلق بأداء الواجبات المدرسية					
19	أشعر بالرضى عنما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي المدرسية					

20	أفضل أن يعطينا الأستاذ أسئلة صعبة تحتاج التفكير					
21	أفضل أن أهتم بالمواضيع المدرسية على أي شيء أخر					
22	أحرص على تقيد بالسلوك الذي تفرضه الجامعة					
23	يسعدني أن تعطي المكافآت للطلبة بمقدار الجهد المبذول					
24	أحرص على تنفيذ ما يطلبه مني الاساتذة والوالدين بخصوص الواجبات المدرسية					
25	كثيرا ما أشعر أن مساهمتي في عمل أشياء جديدة في الجامعة تميل إلى الهبوط					
26	أشعر بأن التزام بقوانين المدرسة يخلق جوا دراسيا مريحا					
27	أقوم بالكثير من النشاطات المدرسية والجمعيات الطلبية					
28	لا يأبه والديا عندما أتحدث اليهما عن علاماتي المدرسية					
29	يصعب علي تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في الجامعة					
30	لدي رغبة قوية للاستفسار عن مواضيع في الجامعة					
31	يحرص والداي على قيامي بأداء واجباتي المدرسية					
32	لا يهتم والديا بالأفكار التي أتعلمها في الجامعة					
33	سرعان ما أشعر بالملل عنما أقوم بواجباتي المدرسية					
34	العمل مع الزملاء في الجامعة يمكنني من الحصول على علامات أعلى					
35	تعاوني مع زملائي في حل واجباتي المدرسية يعود على بالمنفعة					
36	أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق الجامعة					