جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية

قسم علم ا لنفس

مصدر الضبط و علاقته بالعزو السببي للفشل لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا

دراسة ميدانية بثناويتين بتيزي وزو و ثانوية بالجزائر العاصمة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي تخصص إرشاد نفسي مدرسي

إعداد الطالبتين

- محيوت تسعديت أمال
- واعلي فروجة

تحت إشراف:

لعباس نصيرة

السنة الجامعية: 2017/2016

كلمة شكر

الحمد لله الذي أنار لنا درب العلم و المعرفة و أعاننا على أداء هذا الواجب و وفقنا إلى إنجاز هذا العمل.

نتوجه بجزيل الشكر و الامتنان إلى كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد على إنجاز هذا العمل وتذليل ما واجهناه من صعوبات، و نخص بالذكر الأستاذة المشرفة "لعباس نصيرة".

و كما يدعونا واجب الوفاء و العرفان بالجميل أن نتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساهم من قريب أو بعيد في أتمام هذا البحث.

محيوت تسعديت-أمال/واعلي فروجة

الإهداء

إلى من كلت أنامله ليقدم لنا لحظة سعادة

إلى من جرع الكأس فارغا ليسقيني قطرة حب

إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم

إلى القلب الكبير والدي العزيز

إلى من أرضعتني الحب و الحنان إلى رمز الحب و بلسم الشفاء

إلى القلب الناصع بالبياض والدتي الحبيبة

إلى القلوب الطاهرة الرقيقة والنفوس البريئة إلى رياحين إخوتي.

و إلى القلب المعطاء جدتي الحبيبة.

إلى كل صديقاتي و زميلاتي في الدراسة.

و جزيل الشكر للأستاذ "حمامة كريم" الذي قدم يد العون لي في إنجاز هذا العمل.

و إلى جميع من كانوا عونا لنا في بحثنا هذا وقدموا لنا المساعدات والتسهيلات و الأفكار و المعلومات ربما دون أن يشعروا بدورهم بذلك فلهم مني كل الشكر، و إلى كل من علمني حرفا و ساعدني في مسيرتي العلمية... فإلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل المتواضع حبا و اعتزازا و عرفانا.

واعلي فروجة

الإهداء

إلى من كلت أنامله ليقدم لنا لحظة سعادة

إلى من جرع الكأس فارغا ليسقيني قطرة حب

إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم

إلى القلب الكبير والدي العزيز

إلى من أرضعتني الحب و الحنان إلى رمز الحب و بلسم الشفاء

إلى القلب الناصع بالبياض والدتي الحبيبة

إلى القلوب الطاهرة الرقيقة والنفوس البريئة إلى رياحين إخوتي.

إلى كل صديقاتي و زميلاتي في الدراسة.

و جزيل الشكر للأستاذ "حمامة كريم" الذي قدم يد العون لي في إنجاز هذا العمل.

و إلى جميع من كانوا عونا لنا في بحثنا هذا وقدموا لنا المساعدات والتسهيلات و الأفكار و المعلومات ربما دون أن يشعروا بدورهم بذلك فلهم مني كل الشكر، و إلى كل من علمني حرفا و ساعدني في مسيرتي العلمية... فإلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل المتواضع حبا و اعتزازا و عرفانا.

محيوت تسعديت أمال

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة مصدر الضبط و العزو السببي للفشل لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا و ذلك للإجابة على تساؤلات الدراسة و فيها حاولنا معرفة مدى وجود علاقة بين مصدر الضبط من جهة و العوامل التي يعزو إليها التلميذ المعيد لشهادة البكالوريا فشله، كما حاولنا في دراستنا التحقيق من مدى وجود فروق دالة إحصائيا بين مصدر الضبط و الفشل (الداخلي، الخارجي) حسب متغير الجنس لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا.

لقد تم استخدام المنهج الوصفي مستعينين بالطريقة الإحصائية التحليلية باستعمال (النسب المئوية، عامل الارتباط بيرسون، اختبار T) و تكونت عينة بحثنا من 140 تلميذ و تلميذة معيدين لشهادة البكالوريا و لتحقيق أهداف الدراسة، استعمالنا في دراستنا المقياسين:

- مقياس مصدر الضبط و مقياس عزو الفشل، و قد تم تحليل النتائج عن طريق استخدام برنامج (spss) و قد توصلت الدراسة مجموعة من النتائج لا توجد علاقة بين مصدر الضبط و عزو الفشل الداخلي

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مصدر الضبط بين الجنسين لصالح الإناث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عزو الفشل الداخلي بين الجنسين توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عزو الفشل الخارجي لصالح الذكور.

Résumé :

L'objectif de cette étude est d'établir la relation entre locus de contrôle et l'attribution causale de l'échec scolaire des élèves ayant passé l'épreuve du baccalauréat, et ce pour répondre aux objectifs de l'étude dans laquelle nous avons essayé de mettre en évidence une éventuelle relation entre locus de contrôle d'un côté et les éléments incriminés par l'élève. Aussi, nous avons essayé dans notre étude d'enquêter sur l'existence de différences statistiques entre locus de contrôle et l'échec (Interne et externe) selon le sexe des élèves répétitifs du baccalauréat.

Nous avons utilisé une étude descriptive, en utilisant la méthode statistique analytique : Pourcentage, Indice de Person, Test T, et notre population d'étude est constituée de 140 élève (Garçon et fille) ayant échoué et refait l'épreuve du baccalauréat. Et pour réaliser les objectifs de notre étude, nous avons utilisé deux paramètres : Locus de contrôle et l'attribution causale. Et pour l'analyse des résultats, nous avons utilisé le logiciel SPSS.

Nos résultats n'ont mis aucune relation entre les deux éléments.

Il existe des différences statistiquement significatives en ce qui concerne locus de contrôle en faveur des élèves de sexe féminin

Il existe des différences statistiquement significatives en ce qui concerne l'attribution causale externe en faveur des élèves de sexe masculin.

فهرس المحتويات

كلمة الشكر

الإهداء

ملخص

الفصل التمهيدي:

مقدمة.....أ

الإشكالية.....01

فرضيات الدراسة.....06

تحديد المفاهيم إجرائيا.....07

أهمية الدراسة.....08

الدراسات السابقة.....09

الجانب النظري:الفصل الأول

تمهيد

مفهوم مركز الضبط.....17

تفرقة بين مفهومي مركز الضبط و العزو السببي 20

فئتي مركز الضبط.....23

خصاص الافراد في فئتي مركز الضبط.....27

بعض العوامل المؤثرة في تحديد مركز الضبط.....29

تفسير مركز الضبط.....34

مركز الضبط في المجال المدرسي.....44

تربية الضبط الداخلي.....49

الفصل الثاني:العزو السببي

تمهيد

مفهوم العز السببي.....59

نظريات العزوالسببي.....60

اصول العزو السببي.....71

الابعاد السببية للعزو.....76

الاثار النفسية للعزو.....81

العزو السببي للفشل.....89

العزو السببي في المجال الدراسي.....86

الفرق بين العزو السببي و مركز التحكم.....89

الفصل الثالث : تلميذ السنة الثالثة ثانوي

تمهيد

مظاهر نمو شخصية تلميذ السنة الثالثة ثانوي.....113

حاجات تلميذ السنة الثالثة ثانوي.....114

كيفية التعامل مع تلميذ السنة الثالثة ثانوي.....122

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية

تمهيد

التذكير بفرضيات البحث.....132

الدراسة الاستطلاعية.....133

الدراسة الاساسية.....133

ادوات البحث.....138

الاساليب الاحصائية المستعملة.....150

الفصل الخامس: عرض و تحليل النتائج

عرض و تحليل ومناقشة النتائج الخاصة بفرضيات الدراسة..... 150

الاستنتاج العام.....155

الاقتراحات.....158

خاتمة

قائمة المراجع

الملاحق

فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	يمثل العزو المتعلق بمركز السببية و الثبات	77
02	يمثل العزو السببي مقسم حسب مركز السببية ، و مركز التحكم	78
03	يمثل مخطط مصحح العزو المتعلق بمركز السببية و الثبات	79
04	يمثل توزيع أفراد العينة المعيدين حسب المؤسسات التعليمية لسنوات الثالثة ثانوي	135
05	يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس	136
06	يمثل توزيع أفراد العينة وفق متغير السن	136
07	يمثل توزيع أفراد العينة وفق متغير التخصص الدراسي	137
08	يمثل المحكمين و درجاتهم العلمية	140
09	يمثل معاملات إرتباط درجات البنود مع الدرجة الكلية لمقياس مصدر الضبط الداخلي – الخارجي	141
10	يمثل مصفوفة معاملات الإرتباط بين الأبعاد الفرعية و الدرجة الكلية لمقياس مصدر الضبط	142
11	يمثل معامل الثبات لمقياس مصدر الضبط الداخلي – الخارجي	143
12	يمثل جوانب مقياس العزو بصورتيه و عدد و أرقام المفردات في كل جانب من جوانب العزو	144
13	يمثل إتجاهات المفردات على مقياس عزو الفشل	145
14	يمثل نسب إتفاق المحكمين على مقياس عزو الفشل الدراسي	146
15	يمثل العبارات التي تم تعديلها بناءا على آراء المحكمين	147

16	يمثل جوانب صورة عزو الفشل و عدد و أرقام المفردات في كل جانب من جوانب العزو بعد التعديل	148
17	يمثل قيمة ثبات مقياس عزو النجاح و الفشل الدراسي حسب قانون ألفا كرونباخ	149
18	يمثل الدلالة الإحصائية لعلاقة مصدر الضبط و عزو الفشل الداخلي	151
19	يمثل الدلالة الإحصائية لعلاقة مصدر الضبط و عزو الفشل الخارجي	153
20	يمثل الدلالة الإحصائية للفرق في مصدر الضبط حسب الجنس	155
21	يمثل الدلالة الإحصائية للفرق بين عزو الفشل الداخلي بين الجنسين	156
22	يمثل الدلالة الاحصائية للفرق بين عزو الفشل بين الجنسين	157

فهرس الملاحق:

رقم الجدول	العنوان
01	مقياس مصدر الضبط
02	مقياس ا لعزو السببي للفشل
03	نتائج الدراسة (spss)

مقدمة:

تعتبر شهادة البكالوريا مرحلة مهمة في حياة التلميذ و أسرته، حث تعتبر النتيجة التحصيلية للتلميذ مفترق لبداية جديدة من خلالها سلك اتجاها معينا قد يكون الاتجاه مرغوبا به و ملبيا لأماله و تطلعاته المستقبلية أو يكون عكس ذلك فهنا يبدأ الإحباط.

يعد موضوع مصدر الضبط إحدى أبرز المواضيع التي نالت اهتمام العدد من الباحثين و علماء التربية، وهذا لما له من دور كبير في حياة الفرد المختلفة، حيث نشأ الفرد في وسط ومحيط يجد نفسه مضطرا لإتباع أنماط سلوكية معينة يفرضها الواقع و المحط سواء رضي عنها أم لم يرضى عنها، و من هذا تبرز قدرات الأفراد و يتحدد ذواتهم مستقبلا فالفرد الذي ينقاد للمحيط و الواقع بما فيه وما عليه عادة ما يكون فردا بسيطا أما الفرد الطموح ذو المهمة العالية فعادة ما يصطدم بالواقع ومحيطه لكن إيمان منه بهذه الفكرة تجعله دائما يقاوم من اجل تحقيق تفوقه في شتى المجالات أي كانت وضبط السلوك يلعب دورا هاما في حياة الفرد النفسية و الاجتماعية و المهنية و المدرسية.

فالتلميذ يجد نفسه مضطرا للتعامل مع مختلف المواقف التي تواجهه و التي تدفعه للقيام بأنماط سلوكية مختلة حسب إدراكه الموقف و الأحداث و تصوره في قدرته في التحكم في تلك المثيرات، و يرتبط هذا التصور بتفسيرات التلميذ لأسباب المواقف و مصادرها فنجد من يعزو أفعاله إلى ذاته و يتحمل المسؤولية ويؤمن بقدرته على السيطرة على الأحداث مثل فشله في دراسته ومنه من يعزو أفعاله ونتائج سلوكياته إلى البيئة الخا جية وعدم قدرته على التحكم في الأحداث أي مصدر الضبط فحسب "**روتر**" **Rotter** فهناك أصحاب العزو الداخلي هم يعزون أفعالهم و تصرفاتهم إلى تأثير البيئة الخارجية و لا يعتقدون بقدرتهم على تغيير سلوكياتهم و الأحداث من حولهم.

و على هذا الأساس قمنا باختيار موضوع دراستنا هذا الذي يهدف إلى معرفة العلاقة بين مصدر الضبط و عزو الفشل لمعرفة الأسباب التي يعزو إليها التلاميذ في شهادة البكالوريا فشلهم و صورتهم عن ذاتهم.

ولكي نقوم بالتحديد العلمي و العملي لمتغيرات دراستنا قمنا بتقسيم دراستنا هذه إلى جانب نظري وتطبيقي و أما الجانب النظري فهو بدوره ينقسم إلى أربعة فصول وهي: الفصل الأول و فيه تناولنا الإطار العام للإشكالية و الذي اشتمل على إشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة، التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة، الأهداف الموجودة من الدراسة، أهمية موضوع الدراسة.

الفصل الثاني: حيث اخترنا عنوان مركز الضبط، مدخل، تفرقة بين مفهومي مركز الضبط و العزو السببي، مفهوم مركز الضبط، فئتي مركز الضبط، تعدد مؤشرات فئتي مركز الضبط، خصائص الأفراد في فئتي مركز الضبط، بعض العوامل المؤثرة في تحديد مركز الضبط، تفسير مركز الضبط ، مركز الضبط في المجال الدراسي، تربية الضبط الداخلي، خلاصة.

الفصل الثالث: تحت عنوان العزو السببي للفشل، و الذي يتضمن تمهيدا، مفهوم العزو السببي أو الاسناد، نظريات العزو، أصول العزو السببي، الأبعاد السببية للعزو، الآثار النفسية للعزو، الأثار السلوكية للعزو، العزو السببي للفشل، العزو السببي في المجال الدراسي، الفرق بين العزو السببي و مركز التحكم.

الفصل الرابع: الذي يندرج تحت عنوان المراهقة، و الذي يتضمن تمهيدا، تعريفات المراهقة، أشكال المراهقة، خصائص المراهقة، مشكلات المراهقة، المراهق المتمدرس و سلوكات العنف، النظرية التحليلية و تفسيرها للمراهقة، خلاصة.

الفصل الخامس: تحت عنوان تلميذ السنة الثالثة ثانوي، و الذي يتضمن تمهيد، مظاهر نحو شخصية تلميذ السنة الثالثة ثانوي، حاجات تلميذ السنة الثالثة ثانوي، كيفية التعامل مع تلميذ السنة الثالثة ثانوي، خلاصة.

الجانب الميداني: فهو الجانب التطبيقي للبحث و يتضمن ثلاث فصول خصص لإجراءات المنهجية للبحث فيها التذكير بالفرضيات و عرض الدراسة الاستطلاعية، الدراسة الأساسية تم فيها التعرض إلى منهج البحث، تحديد عينة البحث و خصائصها، و

حدود الدراسة ثم الأدوات المستعملة لجمع البيانات، و أخيرا الأساليب الإحصائية المستعملة.

الفصل الخامس: يتضمن تفسير نتائج الدراسة و أخيرا الاستنتاج العام و المراجع و الملاحق.

1- الإشكالية:

تمثل المدرسة دورا هاما في حياة الفرد إذ تعمل على إعداده للاندماج النشاط الواعي في الحياة الاجتماعية و الثقافية، كما تساعد الأجيال الصاعدة على تحقيق طموحاتهم و الوصول إلى أعلى مستويات التعليم و التكوين الذي يسمح لهم بالالتحاق بالمهن الراقية، خاصة و أن عالمنا اليوم يعيش فكرة "مستقبل الأجيال مرهون بمهاراتهم أثناء الامتحانات" على حد قول "سرسون" **(devorer 1997, 137)**

و تعرف المرحلة الثانوية بالمرحلة التي يتلي المرحلة الأساسية لجميع أنواعها و فروعها، و تقابل مرحلة التعليم الثانوي مرحلة المراهقة حسب تقسيم مرحلة النمو النفسي حيث يتطابق هذا التقسيم النظام التربوي مع مرحلة النمو للفرد، و بما أن كل مرحلة من مراحل النمو لها مميزات و خصائص تميزها عن غيرها، نفس الشيء بالنسبة للمرحلة التعليمية، فكل مرحلة تختلف عن غيرها باختلاف المناهج الدراسية و المرحلة الثانوية في النظام التربوي الجزائري تمثل النقطة المركزية للمراحل التعليمية بحيث جذورها مغروسة في التعليم الأساسي و فروعها ممتدة إلى التعليم العالي و مراكز التكوين الأخرى **(صالح أحمد زكي، 1972: 14)**

و ما يميز المرحلة الثانوية امتحان البكالوريا الذي يعد أهم امتحان في المشوار الدراسي للتلميذ، حيث يتحدد بها مصيره كما تعد العقيدة الأخيرة و الأصعب التي يسمح بتجاوزها دخول الجامعة التي يرسم فيها معالم المستقبل، كما يعتبرها البعض مرحلة انتقالية بين عالم الطفولة و المراهقة و بين الرشد.

فالتلميذ يتفوق من هذه المرحلة لهذا تتولد لديه توقعات و اعتقادات بمدى قدرته أو عدم قدرته على التحكم في الأحداث المرتبطة بالمجال المدرسي أي امتحان البكالوريا و هذا ما يسمى في علم النفس المعرفي بمصدر الضبط الذي يعد من السمات الشخصية لما لها سمة و القدرة على التنبؤ بدوافعه و آراءه و سلوكه مع مواقف تعليمية مختلفة.

فنعتبر Rotter G, B هو صاحب الفضل الأول في إبراز مفهوم مصدر الضبط في نظريته: التعلم الاجتماعي، إذ قام بتقديم هذا المفهوم في نسق نظري متكامل، مستندا إلى ثلاث مدارس بارزة من مدارس علم النفس، هي: السلوكية (التي تركز على التخزين) و المعرفية (التي تركز على التوقع) و التحليلية الأدلرية (التي ترتكز على الدوافع الاجتماعية).

فشرح Rotter مفهوم الضبط على أنه الضبط الداخلي لمصدر التعزيز، فالشخص الذي يعتقد بأن التعزيز الإيجابي هو نتيجة لما يقوم به من سلوكات يتمتع بوجهة ضبط داخلية Internal locus of control ,، في حين أن الشخص الذي يعتقد بتحكم عوامل خارجية في تعزيز فإنه يصنف ضمن أصحاب وجهة الضبط الخارجية external locus of control .

و يهتم مصدر الضبط باختلاف الأفراد في إدراكهم لمصادر تدعيم سلوكاتهم، فقد يأتي العزيز لبعض الأفراد من داخل أنفسهم، مثل استنادهم على القدرة أو الجهد أو المهارة الشخصية، بينما يأتي من الخارج لدى البعض الأخر، مستندا على الخط أو الصدفة أو نفوذ الآخرين و غير ذلك ، و يرى Rotter أن مصدر الضبط يظهر من خلال معتقدات الأفراد و ما يترتب عليها أو ما يتوقف عليها من سلوكات **(ناصر ، 1994: 94)**

كما نعرف مركز الضبط بأنه الموقع أو المصدر الذي تنطلق منه مسببات السلوك التي يعتقد التلميذ أنها المسؤولة عن نجاحه أو فشله، بمعنى أخر، فمركز الضبط يعني الطريقة التي يدرك بها التلميذ العوامل المسببة لنتائج سلوكه سواء كانت هذه النتائج مرضية كالثواب بجميع أنماطه، أو غير مرضية، كالعقاب بجميع أشكاله، أهي كامنة في نفسه، أم صادرة عن ظروف و أحداث خارجية هي فوق قدرته و طاقاته و إمكانياته؟

و عليه ينظر علماء النفس المهتمون بنظرية التعلم الاجتماعي إلى مصدر الضبط على أنه من أفضل الطرق لمواجهة المواقف، فهو عامل أساسي من عوامل الشخصية و الذي

يشير إلى كيفية إدراك الفرد للعوامل التي تتحكم بالمواقف التي يمد فيها، و الشروط التي تحيط الأحداث من حوله **(فرح، 1991: 7-15)**

و من هنا يمكننا القول أن مكن الضبط هو مفهوم يستخدم للتعبير عن مدى شعور التلميذ بأنه باستطاعته التحكم في الأحداث التي يمكن أن تؤثر فيه يوم الامتحان، حيث ينقسم التلاميذ إلى فئتين فئة الضبط الدافعي و هم التلاميذ الذين يعتقدون أنهم مسؤلون عن فشلهم أو نجاحهم، و فئة الضبط الخارجي و هم التلاميذ الذين يرون أنفسهم تحت حكم قوى خارجية لا يستطيعون التأثير فيها.

و في هذا المجال بشير "روتر" (Rotter, 1966) إلى أنه عندما يدرك التلميذ أهمية التدعيم و المكافأة يعتمدان على سلوكه فإن مركز الضبط لديه سيكون داخليا أما التلميذ الذي يدرك أن التدعيم و المكافأة لا يعتمد على سلوكه و خصائصه الذاتية و إنما على الحظ أو الصدفة يكون مركز الضبط لديه خارجيا.

و من الخبرات التي يعيشها أي متمدرس خبرة الفشل سواء كانت منتظرة أو لا، فإن لتأثيراتها أهمية بالغة، نظرا لارتباطها الوثيق بالمسار الدراسي للتلاميذ، خصوصا إن كان هذا الفشل يتعلق بالرسوب في امتحان شهادة البكالوريا التي تعتبر منعطفا هاما، تتحدد من خلاله معالم المستقبل الدراسي و المهني عند هؤلاء.

إن معظم التلاميذ المعدين لشهادة البكالوريا يعزون فشلهم إلى عوامل خارجية مثل الحظ أو المعلم أو المواد الدراسية و الاختبارات باعتبارها عوامل لا يمكن التحكم فيها أو إلى عوامل داخلية مستمرة و لا يمكن التحكم فيها مثل القدرة و التي يمكن تعبيرها و بالتالي فقد يستسلمون للفشل إذا اعتقدوا أنهم لا يملكون القدرة اللازمة لتحقيق النجاح.

و قد اهتمت نظريات كثيرة في علم النفس بخبرات الفشل و النجاح المدرسين مثل نظرية العزو السببي أو الإسناد التي لا تزال تلقي صدى و تجاوز بالمدرسين من طرف العلماء و الباحثين في علم النفس، حيث ينتمي هذا المفهوم حاليا أهمية علمية و عملية معتبرة تجلت في الدراسات و البحوث التي مست جوانب عديدة من سلوكات الإنسان في

مختلف المجالات كالمجال التربوي إذ أن عملية العزو السببي عبارة عن ميكانيزم معرفي، يتخذ التلميذ كوسيلة لتكوين أحكام حول أسباب سلوكه و سلوكاته الأشخاص الذين يتفاعل معهم يوميا، بغرض تحقيق التكيف النفسي و الاجتماعي في وسط ملئ بالتناقضات بين مثيرات المحيط و استجابات الذات و قد اهتم "وينر" (1974) صاحب نظرية "دافعية التحصيل" و زملائه بالعزو السببي المرتبط بانجاز مهمة ما، حيث أولوا اهتماما خاصا بالتفسيرات المؤولة للنجاح و الفشل المدرسيين، اعتمد إسهامات "هايدر" (1958) الذي كتب عن العزو السببي في وضعية الإنجاز عند تمييزه الاسنادات الداخلية عن الخارجية، كما أورد مفاهيم القدرة، المحاولة، الحظ و صعوبة المهمة التي أعتمد عليها "وينر" بعد ذلك في تصنيفه لأسباب النجاح و الفشل، و التي تعتبر حاليا الأكثر ذكرا و استعمالا من طرف الأشخاص في وضعيات الفوز و الإخفاق و يتعلق الأمر بالكفاءة، الجهد الحظ و صعوبة المهمة و قد ركز "وينر" في أعماله هذه على الأبعاد ال... التي ترتكز عليها الأسباب الاسنادية ، إلا و هي بعد الثبات (متغير ، ثابتة) بعد التحكم (متحكم فيها، غير متحكم فيها) و بعد مركز السببية (داخلية، خارجية) ليتضح بعد هذا التحديد أن الكفاءة سبب ثابت، دافعي و غير متحكم فيه، و الجهد بسبب متغير، داخلي و متحكم فيه، أما صعوبة المهمة فهي سبب ثابت، خارجي و غير متحكم فيه، و الحظ سبب متغير، خارجي و غير متحكم فيه. **(Morin, 1994)**

و يظهر لنا حليا كيف التلاميذ يحاولون تبرير فشلهم و ذلك يعزوهم و اسناده إلى عوامل خارجية عن ذواتهم بهدف التقليل من حدة الفشل على نفسيتهم و من أجل حماية الذات و الدفع من قيمتها و على هذا تتعدد الأسباب التي يلجأ إليها التلاميذ لتغيير نجاحهم أو فشلهم و يظهر ذلك في دراسة "مولر" و "بونلت" (2003) و التي قاما فيها الباحثان بإخضاع 1360 تلميذ استرالي يتراوح أعمارهم ما بين 11-16 سنة لاستبان، حيث طلب منهم ترتيب الأهمية العوامل الودية إلى الفشل و النجاح في الرياضيات و اللغة الانجليزية، فالتلاميذ المستجوبون لهم الاختيار ما بين (8) ثمانية عوامل و هي الذكاء بالجهد على المدى القريب، الجهد على المدى البعيد حسب المادة، المزاج سهولة المهمة، مساندة

المعلمين و الأولياء حيث استخلص الباحثين أن المراهقين المستجويين يعتبرون الجهد على المدى القريب و البعيد على أنه السبب المهم وراء نجاحهم (ليس مسؤول) كما أن التلاميذ يصنفون أيضا نقص الجهد على المدى القريب كسبب أول في فشلهم الدراسي **(كريم حمامة، 2011، 36)**

من خلال هذا العرض المختصر لوجهات نظر علماء و باحثين ، اعتمدوا في أعمالهم على دراسات و بحوث ونير Veiner و روتر Rotter، أن كل عملية عزو سببي هي عبارة عن سلسلة من العمليات المعرفية، تتضمن استراتيجيات لمعالجة المعلومات، و أن هذه العملية تتأثر بالاعتقادات، بالأحكام المسبقة و بأخطاء ذهنية، كما أنها تؤثر بدورها على التقييمات الفردية أو الذاتية و على التوقعات و الدافعية، لذا سنركز في هذا البحث على وجود أو غياب علاقة بين مركز الضبط و عزو الفشل عند مجموعة من التلاميذ المعيدين في امتحانات شهادة البكالوريا، و عليه يمكن طرح التساؤلات التالية:

الفرضية العامة:

هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط و عزو الفشل لدى التلاميذ المعيدين في امتحانات البكالوريا و يتفرغ من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية:

الفرضيات الجزئية:

- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط عزو الداخلي للفشل؟
- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط و عزو الخارجي للفشل؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية كمركز الضبط حسب متغير الجنس؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لعزو الفشل الداخلي لمتغير الجنس؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لعزو الفشل الخارجي لمتغير الجنس؟

2– فرضيات الدراسة:

- **الفرضية العامة:**

هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز و عزو الفشل لدى التلاميذ المعيدين في امتحان البكالوريا.

الفرضيات الجزئية:

1- هناك علاقة بين مركز الضبط و عزو الفشل الداخلي.
2- هناك علاقة بين مركز الضبط و عزو الفشل الخارجي.
1- هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمركز الضبط لدى متغير الجنسين.
2- هناك فروق ذات دلالة إحصائية لعزو الفشل الداخلي متغير الجنسين.
3- هناك فروق ذات دلالة إحصائية لعزو الفشل الخارجي متغير الجنسين.

تعريف المفاهيم إجرائيا:

أ- تعريف عزو الفشل:

هو عملية ينسب إليها التلميذ نجاحه أو فشله الدراسي إلى جانب أو أكثر من الجوانب القدرة، الجهد، المواد الدراسية و الاختبار، الحظ، المعلم، المزاج، و يقاس باستجابة التلميذ على مقياس المستخدم.

- **القدرة:** و هي تشير إلى مهارة التلميذ و قدرته على الفهم و التفكير وجدارته في استنكار المواد الدراسية و إجابته على الأسئلة.
- **الجهة:** يشير إلى مجهود التلميذ و الطاقة التي يبذلها خلال العام الدراسي في استذكار و تحصيل دروسه، و كذا جديته و لرغبته في تحقيق النجاح.
- **المواد الدراسية و الاختبار**: يقصد به بساطة و سهولة ووضوح المواد الدراسية و الاختبارات و تقديمها بطريقة غير معقدة و غامضة.
- **الحظ**: اعتقاد الطالب أن نجاحه أو فشله في الاختبار يتوقف على المصادفة و الحظ الجيد.
- **المعلم**: يشير إلى مدى اهتمام المعلم بتلاميذه و تشجيعه لهم و أيضا تمكنه من المادة العلمية و تدريبهم على أداء الاختبارات.
- **المزاج:** و هي الحالة المزاجية و الانفعالية التي يكون عليها التلميذ أثناء المراجعة أو أداءه الاختبار.
- **تعريف العزو الفشل الداخلي**: هو أن يسند أو يعزو المعيد فشله إلى نفسه أو إلا عوامل داخلية مثل القدرة، الجهد ... في دراستنا هي الدرجة التي يتحصل عليها المعيد لشهادة البكالوريا على مقياس عزو الداخلي للفشل.
- **تعريف العزو الخارجي للفشل**: هو أن يسند أو بعزو التلميذ المعيد لشهادة البكالوريا فشله إلى الأخرين أو العوامل الخارجية مثل الحظ أو المعلم أو المواد الدراسية و الاختبارات.

و في دراستنا هو الدرجة التي يتحصل عليها المعيد لشهادة البكالوريا على مقياس عزو الفشل الخارجي.

- **تعريف مركز الضبط:** هو اعتقاد التلميذ بمدى قدرته أو عدم قدرته على التحكم في الأحداث المرتبطة بفشله و في دراستنا هو الدرجة التي يتحصل عليها المراهق المعيد لشهادة البكالوريا على مقياس مصدر الضبط.

- **الفشل الدراسي**: يقصد بالفشل الدراسي في بحثنا تحصل التلميذ علة معدل 20/09 فما تحت و على أحد التقديرات التالية: (إنذار، توبيخ) في الفصول الدراسية من الموسم الدراسية.

أهمية الدراسة:

- قد تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الأولى التي ركزت على مصدر الضبط و عزو الفشل لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا، و هذا من الرغم من الصعوبات التي قد يعاني منها التلاميذ في هذا الطور نتيجة لسيرورة مصدر الضبط و عزو الفشل.

- هذه الدراسة تسعى لفئة خاصة من فئة المجتمع و هي فئة المراهقة و هي من المراحل التي تمتاز بسرعة التغيرات الجسمية و الانفعالية و الاجتماعية فهي مرحلة تحتاج إلى الاهتمام و الرعاية، فإذا استطاع المراهق أن يجتازها بدون أزمات، فسينعكس ذلك على استقراره الدافعي و توافقها النفسي في المراحل القادمة.

- معرفة إذا ما كان المعيد يتبع ما يعتقد به هو و أن ما يملكه من قدرات و خصائص هي، سبب فشله في البكالوريا آم أن قوى الآخرين كاستبداد المعلم، و عدم المساواة بين التلاميذ و غيرها لا تتيح له المجال إلى التميز و النجاح.

- معرفة العوامل التي يعزو و يسند المعيد إليها فشله في امتحان شهادة البكالوريا.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى دراسة العلاقة بين مصدر الضبط و العزو السببي للفشل لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا و ذلك للتعرف عل:

- طبيعة العلاقة بين كلا من مصدر الضبط و عزو الفشل.
- تعرض الفروق في مصدر الضبط و عزو الفشل (داخلي، خارجي) بين الذكور و الإناث.

الدراسات السابقة:

اهتمت العديد من الدراسات التربوية العربية و الأجنبية بموضوع العزو السببي و مصدر الضبط، حيث ركزت تلك الدراسات في الغالب على متغيرات مثل: الطلبة العاديين، أو ذوي الاحتياجات الخاصة، و الجنس و التخصص و ما إلى ذلك و من بين هذه الدراسات:

1. الدراسات العربية للعزو السببي:

أ. دراسة الباحث نور الدين خالد و آخرون:

أطلق على هذه الدراسة "أساليب الأنساب و النجاح المدرسي"، هدفت هذه الدراسة إلى محاولة التعرف على أنماط إنسابات النجاح و الفشل في أداء مهمة (إنجاز أكاديمي) حالية.

وكانت عينة الدراسة تتكون من تلاميذ قسمين من مستوى نهائي، شعبة علوم الطبيعية و الحياة، و قد اختيرت هذه العينة من مجموع تلاميذ إحدى ثانويات الجزائر العاصمة، و قد بلغت حجم العينة (70) تلميذ تتراوح اعمارهم ما بين 16–و 19 سنة حيث عمل الباحث على اختيار تلاميذ المستوى النهائي (البكالوريا) على أساس أهمية المهمة المنجزة، أي أن النجاح او الفشل في هذا المستوى من الدراسة يعتبر مصيريا، وهي بذلك تكتسي قيمة معنوية سواء عند الفرد أو عند عائلته.

و من الأدوات المستعملة في هذه الدراسة نجد المقياس و عنوانه "تحقيق حول النجاح و الفشل في الدراسة، و يتمثل الهدف من استعماله الكشف عن أنماط إنسابات النجاح و الفشل عند أفراد العينة و استجابتهم الانفعالية حسب نوعية نتيجة الامتحان.

لقد أسفرت هذه الدراسة عن عدد من النتائج و هي:

- الفئة الناجحة من التلاميذ تنسب نجاحها بمعدل أكبر إلى العوامل السببية الداخلية الثابتة النوعية و الشاملة، و هي عوامل تخص القدرة و المهارة.
- عكس انساب النجاح إلى العوامل السببية الخاصة بالجهد فإن النمط الإنسيابي السائد في إنساب الفشل يتمثل في العوامل الداخلية غير الثابتة النوعية و الشاملة.
- نسب و عزو النجاح إلى عامل يمكن التحكم فيه ذاتيا أي إلى سبب داخلي ثابت كالجهد مثلا يمكن أن ينقص من مشاعر الإحساس بالذنب.
- هناك ارتباط بين العوامل الداخلية الثابتة و الشاملة والنوعية في إنساب النجاح، وظيفة هذا الارتباط حفظ الدافع الذاتي لإنجاز أفضل في المستقبل.
- إن التلاميذ الفاشلين بانسابهم الفشل إلى عوامل داخلية فيهم يعززون المشاعر الذاتية السلبية، و بانسابهم الفشل بنفس الأهمية إلى الخارجي يعزز ظهور المشاعر الاجتماعية السلبية و بالطبع فوضعية كهذه لا تستبعد الشعور بالخيبة و القلق و الحزن و الذل و الغضب و الخجل.
- كلما كان التركيز ناجحا مال إنسابه للنجاح إلى عامل داخلي ثابت، ونادرا إلى عامل خارجي غير ثابت.
- بقدر ما يكون التلميذ فاشلا بقدر ما يكون إنسابه للفشل إلى عوامل خارجية (ثابتة و غير ثابتة)، و كلما قلت درجة الفشل كان الإنساب لعوامل داخلية غير ثابتة وهي الحالة الأكثر تكرارا (**الجمعية الجزائرية للبحث في علم النفس، 1998: 1-39**).

ب. دراسة الباحث محمد مصطفى أبو عليا 1989م:

بعنوان"اتفاق التوقع مع نتائج الأداء وعلاقته بعوامل عز والنجاح و الفشل"، و قد هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى وجود علاقة بين توقع الأعداء المستقبلي (النجاح أو الفشل)، للتلاميذ في المدرسة، و نوعية العوامل (داخلية-خارجية) التي يعزو إليها التلميذ نجاحه و فشله المو سي.

و أسفرت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الذين يتفق أدائهم و توقعاتهم يعزون نجاحهم إلى العوامل المستقرة (القدرة المرتفعة–سهولة المهمة و الجهد المستقر المرتفع) بدرجة أكبر من الطلاب الذين لا يتفق أدائهم و توقعات نجاحهم إلى العوامل غير المستقرة (الجهد الوقتي المرتفع– الحظ الجيد و المزاج الجيد) بدرجة أكبر من الطلاب الذين يتفق أدائهم وتوقعاتهم **(عن عبد الله بن طه الصافي، 2000، 86)**.

كما ناقشت "**حسين**" **(2004)** في دراسته علاقة العزو السيئ بسمات الشخصية ومعدل الثانوية العامة و الجنس و التخصص، من خلال تطبيقاتها على طالبا وطالبة من طلبة الصف الثالث ثانوي في مدارس عدن باليمن خصصوا لمقياس العزو السيئ و الشخصية و قد أظهرت نتائج الدراسة أن أفراد العينة عزوا النجاح إلى عوامل داخلية مثل القدرة و الجهد، و بينما العزو و الفشل إلى عوامل غير مستقرة من مثل الجهد و الحظ، كما بينت أن هناك فروق في العزو السبي تعزي إلى الجنس،حيث كان عزو النجاح لدى الإتيان داخليا، و كذلك الطلبة ذوي المعدلات المرتفعة، و بينت النتائج أيضا أن المنضبطين ذاتيا كان عزوهم للنجاح داخليا، و الفشل إلى العوامل الغير المستقرة.

- **الدراسات الأجنبية للعزو السببي:**

- **دراسة الباحث ليتورنو (Le Tourruneau) 1992 م:**

و قد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أهمية العوامل وراء النجاح و الفشل الدارسين و الأبعاد السلبية، و قد استخدم الباحث في دراسته المقابلة النصف الموجهة، ففي المرة الأولى قام باستجواب التلاميذ حول أسباب نجاحهم و فشلهم في المواد الدراسية، أما في المرة الثانية، فقد طلب من التلاميذ ذكر و عرض العوامل التي تقف وراء نتائجهم الجيدة و السيئة في الامتحانات. حيث تمثل عينة الدراسة (05) ذكور و (05) إناث البالغين من العمر 11 سنة.

و كانت أهم هذه النتائج الدراسية:

- يفسر التلاميذ نجاحهم في مادة ما و تفوقهم في الامتحان بأسباب مختلفة، و نفس الشيء في حالة الفشل.
- يعزوا التلاميذ نجاحهم في مادة ما إلى القدرة، و ينسبون نتائجهم الجيدة في الامتحان إلى الجهد، كما يفسر التلاميذ فشلهم في مادة ما عن طريق صعوبة المهمة، غير أن نقص الجهد يعتبر كعامل أساسي وراء النتائج السيئة في الامتحان، ما يعني أن التلاميذ يتحملون مسؤولية فشلهم في الامتحان.
- يعزو التلاميذ فشلهم في مادة ما لعوامل خارجية، فالفشل في مادة يمس به التلميذ بصفة أكثر قساوة ، كما أن للعلامة السيئة في الامتحان تأثير كبير و سريع على التلميذ.

I. الدراسات العربية لمركز الضبط:

1. **دراسة "صلاح الدين محمد أبو الناهية" (1984):** توصل في دراسته التي كانت تسعى للإجادة على التساؤل التالي: هل توجد علاقة بين الجنسين في درجاتهم على مقياس مركز الضبط؟ حيث طبق مقياس مركز الضبط على عينة قوامها 445 طالب في مرحلة التعليم الثانوي و أكدت النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين في درجاتهم على مقياس مركز الضبط **(بن الزين، 2005، ص 21).**
2. **دراسة "سليم يعقوب" (1988):** فقد أجرى دراسة تهدف إلى معرفة أثر التحصيل الأكاديمي على الجنس في مركز الضبط و مفهوم الذات و لتحقيق هذا الباحث (921) طالب ف الصف الثالث الإعدادي، ثم توزيعهم حسب مستوى التحصيل الجنس إلى مجموعتين (إناث، ذكور) طبق الباحث على هذه العينة مقياس "روتر" لمركز الضبط ومقياس مركز، مفهوم الذات ليرس –هارس. بعد تحليل البيانات إحصائيا توصل الباحث إلى أن هناك فروق دالة بين الذكور و الإناث على مقياس مركز الضبط و مفهوم الذات حيث تبن أن هناك فروق دالة بين الذكور و الإناث

على مقياس مركز الضبط ومفهوم الذات حيث تبين أن الإناث أظهرت ميلا نحو الضبط الخارجي أكثر منه لدى الذكور، و تبين أيضا أن مفهوم الذات لدى الطلبة الذكور كان أعلى منه عند الإناث و أظهرت النتائج أيضا أن هناك فروق دالة بين تلاميذ في المستويات الثلاثة للتحصيل الأكاديمي و ذلك على مقياس الضبط و على مقياس مفهوم الذات أي أن درجات التلاميذ في مركز الضبط و مفهوم الذات تختلف باختلاف مستوى التحصيل الأكاديمي (**اليعقوب، 1980، ص 35**).

3. **دراسة "دوقة" (1998):** لجرى "دوقة" (1998) حيث يدرس العلاقة بين مركز الضبط (الداخلي و الخارجي) و الإنجاز الأكاديمي ومدى تأثرهما بالجنس و السن وتضمنت العينة 170 من ثلاث مؤسسات تعليمية، طبق عليهم الباحث سلم لقياس مستوى الانجاز الأكاديمي لديهم، و بعد أسبوع استدعى أساتذتهم في الرياضيات لتقييم مستوى الإنجاز لدى هؤلاء التلاميذ، كان العدد النهائي للعينة 100 تلميذ. (50 ذكور، و50 إناث) تتراوح أعمارهم بين 13 و 16 سنة بمتوسط 15 سنة و انحراف معياري 0.89 و كل التلاميذ هم من نفس المستوى الاجتماعي و الاقتصادي، استعمل الباحث مقياس مركز الضبط من إعداد (**STRICKLAND–NOWICKI**) أما فيما يخص الإنجاز الأكاديمي فقد قام الباحث بقياسه استعمال أسلوبين: مقياس (تقدير التلاميذ لأدائهم) و مقياس يقدم لأساتذتهم (لتقييم تلامذتهم) استخدم الباحث لمعالجة البيانات معامل الارتباط بيرسون، اختبار (**T–Test**) لدلالة الفروق، و تحليل التباين.

انتهت الباحثة إلى مجموعة من النتائج مفادها ما يلي: لا توجد علاقة بين السن ومركز الضبط و هناك علاقة بين مركز الضبط و المتغيرات الأخرى، وهناك علاقة بن اتجاه الضبط و تقدير التلميذ لذاته في الإنجاز الأكاديمي و ذلك عند مستوى الدلالة أقل من 0.01.

و كلما كان الضبط أكثر داخلية لذي التلاميذ كلما كان التقدير لذاته مرتفع في الإنجاز الأكاديمي، أي أن هناك علاقة بين الجنس ومركز الضبط، فالإناث يملن إلى الضبط الداخلي أكثر من الذكور و ذلك عند مستوى دلالة أقل من 0.01.

توجد علاقة أيضا بين الجنس و الانجاز الأكاديمي فهو مرتفع عند الإناث مقارنة مع الذكور و ذلك عند مستوى الدلالة أقلا من 0.05.

و تشير نتيجة تحليل التباين إلى وجود تفاعل بين الجنسين و مركز الضبط في تأثيرهما في الانجاز الأكاديمي و ذلك عند مستوى الدلالة أقل من 0.05.

4. **دراسة "زهرة حميدة" (1999):** توصلت في الدراسة التي تسعى إلى وجود علاقة بين مركز الضبط و الأداء فقد أجرتها على عينة من (151) تلميذ و تلميذة في مرحلة التعليم المتوسط إلى أن هناك علاقة دالة بين مركز الضبط و الأداء الدراسي، أي كلما زاد مركز الضبط زاد الأداء الدراسي **(بن بريكة، 2004، ص 26)**.

II. الدراسات الأجنبية:

1. **دراسة (Brown, 1980):** حيث قام Brown, 1980 بدراسة كانت تهدف إلى بحث العلاقة بين اتجاه الضبط و كل من الذكاء و التحصيل الأكاديمي و الانحراف وكان ذلك على عينة تتكون من 58 فردا من المراهقين الأسوياء و50 فردا من المراهقين الجانحين يبلغ متوسط أعمارهم 15 سنة.

(**PEABODAY VOVABULARY TEST**) استخدم الباحث في هذه الدراسة اختبار بيبودي اللغوي (**NAWIKI STRIKLAND OF CONTROLS SCALE**) مقياس نوكي و ستيكلاند لمركز الضبط و اختبار المدى الواسع للتحصيل المدى الواسع للتحصيل في القراءة و الهجاء و الحساب و انتهت هذه الدراسة بتأثير باتجاه مركز الضبط فكلما كان الضبط أكثر داخليا كان التحصيل أكثر تفاعلية ذلك. **(عبد الفتاح، 1988، ص 98،99)**.

2. **دراسة "Ross" (1978):** التي تهدف إلى بحث العلاقة بين مركز الضبط و الذكاء Ross في دراسة (1978) العامة و التي تضمنت العينة 167 طالبا من كلية المجتمع و هي مدارس أمريكية يلتحق بها من بودون تعلم صناعة أو حرفة أو لغة، انتهى الباحث إلى نتيجة مفادها أنه لا توجد علاقة بين المتغيرين (مركز الضبط و الذكاء) **(بن بريكة، 2004، ص 25)**.

مدخل:

يعتبر مفهوم مركز الضبط من المفاهيم الحديثة نسبيا في الدراسات السيكولوجية، ولذلك تعددت الترجمات العربية للمصطلح الأجنبية **LOCUS OF CONTROL** مثل: مركز التحكم ، مصدر التحكم ، وجهة التحكم موضع التحكم ، مصدر الضبط و " كل هذه الترجمات لا تكشف عن المعنى المقصود من الوجهة النفسية، فالفرد ذو البنية النفسية الداخلية يتحكم بسلوكاته و بالأحداث من حوله، أما الفرد ذو البنية النفسية الخارجية تتحكم بالأحداث و المواقف به دون تدخل يذكر من جانبه و بذلك يكون مركز الضبط أكثر الترجمات دلالة على المفهوم من الناحية السيكولوجية" (أمل الأحمد، 2001، ص:209).

أستعمل في البحث الحالي مصطلح مركز الضبط نظرا لدلالته على المعنى السيكولوجي و هو نفس الإختيار الذي أخذ به بعض الباحثين أمثال" **علي محمد محمد الديب"(1987)، "أيمن غريب قطب ناصر"(1994)، " إبراهيم محمد يعقوب" و " نصر يوسف مقابله" (1994)، محمد المومني" و " أحمد الصمادي" (1995)، " نصر يوسف (1996)، " أمل الأحمد" (2000).**

يعود الفضل الأول في نشأة و إبراز مفهوم مركز الضبط إلى " جوليان روتر" JULIAN ROTTER، حيث تحدث عنه بشكل نظري متكامل من حلال صياغته لنظرية التعلم الإجتماعي " في منتصف الخمسينات ثم قام كل من فارس PHARES و جيمس

JAMES بتطويره ليحتل مكانة هامة في بحوث علم النفس الإجتماعي و الشخصية منذ ذلك الحين " (معتز سيد عبد الله، 2000، ص 18).

لقد إهتم الباحثون بدراسة هذا المفهوم بوصفه متغيرا هاما لتفسير السلوك الإنساني في مختلف المواقف الحياتية الهامة و إمكانية التنبؤ به، و يتضح ذلك من خلال البحوث و الدراسات ط التي أستخدمت هذا المفهوم عل نطاق واسع في مجالات مختلفة" (كليفورد و كليري، 1990، ص 01). مثل مجالات الدراسات الشخصية و تعديل السلوك و التنشئة الإجتماعية و التوافق و الصحة النفسية و العلاج النفسي و التعلم و التحيل الدراسي، و هذا المجال الذي يختص به البحث العلمي الحالي، و الذي ينطلق مبدأ أساسي و هو إمكانية تربية الضبط الداخلي في الوسط المدرسي.

سيتم التعرض في هذا الفصل إلى تفرقة مفاهيمه بين مفهومي مركز الضبط و العزو السلبي و بعده سيتم الإشارة إلى مفهوم مركز الضبط، فئتي مركز الضبط ، تعدد مؤشرات فئتي مركز الضبط، خصائص الأفراد في فئتي مركز الضبط، بعض العوامل المؤثرة في تحديد مركز الضبط، مركز الضبط في مجال الدراسي ثم تربية الضبط الداخلي.

1-مفهوم مركز الضبط:

إهتم الباحثون بمفهوم مركز الضبط و إنشغلوا بدراسته و قدموا تعاريف عديدة له و إختلفت هذه التعاريف تبعا لإختلاف الباحثين في طريقة تناولهم له بالدراسة، و من بيت هذه التعاريف نذكر:

تعريف " ليفكورتLEFCOURT" (1976) فيقول أن مركز الضبط " يعتبر بعدا من أبعاد الشخصية حيث تؤثر في العديد من أنواع السلوك. و إن إعتقاد الفرد بأنه يستطيع التحكم في أموره الخاصة و العامة، يسمح له ذلك بالإستمرار على قيد الحياة دون قهر و يتمتع بحياته و من ثم يمكنه التوافق مع البيئة التي يعيش فيها" (طلعت حسن عبد الرحيم، 1985، ص 129).

و يركز هذا التعريف على مركز الضبط بإعتباره بعدا هاما من أبعاد الشخصية يؤثر على سلوكات الفرد، و قدرة هذا الأخير على التحكم في الأحداث يجعله متوافقا مع ذاته و مجتمعه.

أما " سناء محمد سليمان " (1998) ترى بأنه " إدراك الفرد للعلاقة بين سلوكه و ما يربط به من نتائج" (سناء محمد سليمان، 1988، ص 63). و هي تتفق بذلك مع ما يراه " رشاد عبد العزيز موسى" (1993) في قوله " أن بعض الأفراد يعزون النجاح في مواقف الحياة المختلفة إلى ذواتهم و البعض الأخر إلى قوى خارجية عن نطاق ذ اتهم" (رشاد علي عبد العزيز موسى، 1993، ص 319).

و نلمس في التعريفين السابقين تركيزهما على مركز الضبط بوصفه إدراك الفرد للعلاقة السببية بين سلوكه و ما يترتب عليه من نتائج و هذا ما تذهب إليه نظرية الإعزاء (الإسناد).

و في سياق أخر يأتي تعريف "وويل WORILL" و " ستلويلSTILLWELL" حيث يتفقان أن مركز الضبط " يصف التوقع العام للفرد حول العلاقة حول العلاقة بين مجهوده و مهاراته في النجاح و التفوق" (بشير معمرية، 1995، ص 40).

الملاحظ أن التعريف السابق يعتبر مركز الضبط على أنه توقع معمم للفرد إتجاه العلاقة بين مجهوداته و مهاراته في الحصول على نتائج إيجابية.

و يرى" موريس MORRIS" (1982) " أن مركز الضبط يعتمد على كيفية تأثير التدعيمات في السلوك " (طلعت حسن عبد الرحيم، 1985، ص 130) و يركز هذا التعريف على دور التدعيمات أو التعزيز في التأثير على سلوك الفرد.

و هذا ما أوضحه " روترROTTER" الذي يرى أنه " إدراك الفرد أن التعزيز الذي يحصل على 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 و لكنه يعتمد على بعض العوامل الخارجية كالحظ أو الفرص أو القدر فإنه يكون ذا التحكم خارجي" (رجاء عبد الرحمان الخطيب ،1990، ص83).و تجدر الإشارة إلى أن " روتر ROTTER كان يستخدم مصطلح الضبط الداخلي – الخارجي للتعزيز بدل مصطلح مركز الضبط، و هو بذلك يتفق مع " محمد الدوسقي"(2001) الذي يرى انه " إدراك الفرد لمركز توجيه سلوكه سواء كان داخليا أم خارجيا و ما يرتبط بذلك من نتائج (مجدي محمد الدسوقي، 2001، ص 232).

و في نفس السياق يرى " سهير كامل أحمد" (1992) بأنه " متغير أساسي من متغيرات الشخصية، يتعلق بعقيدة الفرد عن أي العوامل هي الأقوى و الأكثر تحكما في النتائج الهامة في حياته: العوامل الذاتية... أم العوامل الخارجية" (مجدي محمد الدسوقي، 2001، ص232).

و الملاحظ أن التعاريف الأربعة الأخيرة تشير إلى أن مركز الضبط هو إدراك الفرد لموجهات سلوكه، هل هي داخلية أم خارجية و ما يرتبط بها من نتائج.

و من خلال تطرقنا إلى بعض التعاريف الخاصة بمفهوم مركز الضبط يمكن أن نلخص أإلى أن مركز الضبط هو عبارة عن مكون معرفي يقصد به مدى إعتقاد الفرد بأنه مسؤول عن الأحداث بناء على ما تلقاه من تعزيزات في سلوكه و توقعه للنتائج.

2-تفرقة مفاهيمية بين مفهومي مركز الضبط و العزو السببي:

بعد فحص المراجع المتوفرة لدى الطالبة تبين أنه يوجد خلط كبير بين الباحثين في تعريف مركز الضبط، حيث نجد أن الكثير منهم يعرفون مركز الضبط على أساس الإعزاء و على سبيل المثال لا الحصر نجد أن " سناء محمد سليمان " (1988) ترى أن مركز الضبط يشير " إلى الجهة التي يعزي إليها السبب في سلوك الإنسان ...." (سناء محمد سليمان، 1988، ص 63).

" و أمل الأحمد" (2001) ترى أن "الفرد يعزو سلوكه غالبا في المواقف المختلفة إما إلى أسباب داخلية شخصية و بذلك يكون مركز الضبط لديه داخليا ...أو يعزوه إلى أسباب

خارجية لا علاقة لها بقدراته و إمكاناته ...و بذلك يكون مركز الضبط لديه خارجيا" (أمل الأحمد، 2001، ص09).

إضافة إلى تعريف الجابوري (1996) في قوله: " إن الأفراد ذوي الضبط الداخلي هم الذين يعزون سبب نجاحهم أو فشلهم في حياتهم إلى قدراتهم.....أما ذوو الضبط الخارجي فإنهم يعزون سبب نجاحهم أو فشلهم إلى أمر مستقل خارج عن تأثيرهم كالحظ" (نجاح عبد الرحيم محمد عثمان،1999، ص 18).

كما نشير إلى دراسة " إبراهيم محمد يعقوب" و " نصر يوسف مقابلة" (1994) المعنونة ب " مركز الضبط و علاقته ببعض التغيرات لدى الطلبة الجامعيين" قد تناولت 06 دراسات حول موضوع الإعزاء بإعتبارها دراسات سابقة بالرغم من أن المضوع الجوهري هو مركز الضبط .

و لذلك كان لزاما الإشارة إلى التفرقة بيم مفهومي مركز الضبط و العزو السلبي و لو بشكل بسيط، فمن الناحية اللغوية نجد أن لكل منهما مفردته الخاصة، فمركز الضبط يقابله LOCUS OF CONTROL و صاحب هذا المصطلح هو "جوليان روترJ.ROTTER(1954)، أما العزو السلبي يقابله ATTRIBUTION و صاحب هذا المصطلح هو "هايدرHEIDER (1958) بمعنى ان مركز الضبط كمفهوم ولد قبل مصطلح العزو السلبي.

فمن بين أوجه التشابه بينهما هو أن مركز الضبط عند " روترROTTER ينقسم إلى فئتين و هما : فئة الضبط الداخلي و فئة الضبط الخارجي، و هاتين الفئتين تعتبران صورة أخرى للعزو السلبي الشخصي و العزو السلبي غير الشخصي عند " هايدرHEIDER على التوالي.

أما من ناحية أوجه الإختلاف بين المفهومين فيمكن من خلال إعتماد العزو السببي على تفسير الحدث بعد وقوعه أي " ما حدث كان سبب..." حيث يتم البحث عن أسباب وقوع الحدث سواء كان لأسباب شخصية أو غير شخصية، و منه تتكون لدى الفرد تصورات يقيم بها الوضعية و يستخدما كمرجعية عند وقوع الأحداث في إستجابته لها، بينما مركز الضبط كما يبين " نويسر وأخرون NUISSIER ET AL (1994) " هو إعتماد عام مستقر معد قبل التوصل إلى النتيجة، فهو ليس متصل بوضعية خصوصية (ما وقع يرجع أو لايرجع)" (زهية خطار، 2001، ص 81).

كما يعتبر العزو السببي " أسلوبا يعود إليه الفرد لتكون أحكام سلوكه (أي تفكيره و شعوره و تصرفه) و سلوكات الأخرين، كما يتعلق بالطرق التي من خلالها ينتج و يقدم الناس تفسيرات و شروحا لأحداث الحياة اليومية" (عثمان يخلف، 1992، ص 57)، و تفسير الحدث لأسباب شخصية يكون مغطى بالدفاع الذاتي حيث يميل الفرد إلى تفسير نجاحه إلى ذاته و الفشل إلى عوامل غير شخصية.

في حين نجد أن مركز الضبط يركز على إعتقاد الفرد عن مدى إمكانياته في التحكم في الأحداث حيث لا يكتفي بتقديم التفسيرات لهذه الأحداث فقط، و إنما يشمل مدى قدرته أو عدم قدرته أو عدم قدره في التحكم فيها فهم بذلك يحدد مسؤوليته أو عدمها إتجاه ذلك مسبقا بناء على الخبرات السابقة و التوقع حول موقف نوعي معين أو في مجموعة من المواقف .

3-فئتي مركز الضبط:

يرى ماك كونيل "MC CONNEL" (1977) أن مركز الضبط ينقسم إلى فئتين: " فئة التحكم الداخلي ، فئة التحكم الخارجي" (كليفورد و كليري، 1990، ص 04).

توضيحا لفئتي مركز الضبط:

3-1- فئة الضبط الداخلي: يشير " روترROTTER" إلى أن الضبط الداخلي " يصف الفرد الذي يعتقد في موقف نوعي محدد أو في طبقة أو مجموعة من المواقف بأن ما قد حدث، أو ما يحدث الأن، أو ما سيحدث مستقبلا مرتبط إرتباطامباشرا بما قد فعل ، أو ما يفعل الأن ، أو سيفعل في هذه المواقف" (صلاح الدين محمد أبو ناهية، 1989، ص 113).

و ينحو" معتز سيد عبد الله " في نفس نفس الإتجاه حيث يقول أن " فئة الضبط الداخلي هم الأفراد اللذين يعتقدون أنهم مسؤولون عما يحدث لهم" (محمد السيد عبد الله الرحمن و معتز سيد عبد الله، 1997،ص 121).

و هذا ما يتفق مع " فتحي مصطفى الزيات" (1990) الذي يرى أنه فئة الضبط الداخلي " يتكون لدى الأفراد إعتقاد بأن مصادر النجاح أو الفشلل تكمن داخل ذواتهم و هذا نتيجة لما تلقوه من تكوين الثقة بالنفس في مواجهة المواقف المختلفة و القدرة على تحمل المسؤولية" (السيد محمد عبد الرحمن الجندي،1995، ص175).

و إعتبارا مما سبق فإن هذه التعاريف تتفق على مفهوم فئة الضبط الداخلي، فالفرد ذو الضبط الداخلي يعتقد أن الأحداث الإيجابية هي نتيجة لجهده و لكفاءته و مهارته العالية، كما أن الأحداث السلبية هي نتيجة لقلة جهده و ضعف كفاءته و مهارته، فمثلا إذا حصل الطالب على درجة عالية في الإمتحان فإنه يرجع ذلك حسب إعتقاده إلى الجهد الذي بذله في مراجعة الدروس، أما في حالة حصوله على درجة منخفضة في الإمتحان فإن ذلك يعود إلى قلة جهوده في عملية المراجعة و عدم التركيز فيها، بمعنى أن الفرد يعتقد بأنه المسؤول عما يحدث له سواء كان الحدث إيجابيا أو سلبيا، ناجحا أو فاشلا.

3-2- فئة الضبط الخارجي:

يرى كل من " أسكيفس و لهربوSKEVIS ET HERPEUX" (1989-1967) في تعريفهما بأن فئة " الخارجين في التحكم يعتقدون أن الأحداث التي يعيشونها ليست نتيجة سلوكهم و خصوصياتهم الذاتية، بل نتيجة للصدفة، القدر، الحظ و أخرين أقوى منهم، تتعدى تحكمهم" (زهية خطار، 2001، ص 71).

و في نفس السياق يرى "روترROTTER" أن فئة الضبط الخارجي " يصف الفرد الذي يعتقد أن ما يحدث له في مواقف معينة ليس مرتبطا بما يفعل في هذه المواقف بل مرتبط بأنه محظوظ، و لأن القدر بجانبه أو بسبب تدخل أشخاص ذوي نفوذ أو تأثير أو لهذه الأشياء جميعها" (فؤاد محمد علي هديه، 1994ن ص 74).

و هذا ما أكده لا ثروب "M–LAPHROP" (1998) في قوله " أن الفرد ذو التحكم الخارجي يعتقد أن الحظ و القدر أو أشياء أخرى هي المسؤولة عن نتائجه و أفعاله" (M.LAPHROP,1998,P 144).

و تتفق كل هذه التعريفات على مفهوم فئة الضبط ، فهو إعتقاد الفرد بأن الأحداث الناجحة هي نتيجة لحسن القدر و الحظ ، و مساعدة الأخرين له و غير ذلك من القوى الخارجية و إذا كانت الأحداث الفاشلة فيرجع ذلك إلى سوء الحظ و القدر أو إلى ظلم الأخرين له لأنهم الأقوياء فمثلا الطالب الذي يعاقب من طرف الأستاذ فإنهقد يرجع ذلك إلى قسوة الأستاذ و سوء حظه و في حالة مكافأته فإنه يرجع ذلك إلى تسامح الأستاذ و طيبته أو إلى حسن القدر و الصدفة .

و عليه ، فالمقصود بفئة الضبط الخارجي إعتقاد الفرد بأنه غير مسؤول عن الأحداث التي تحدث له سواء كانت هذه الأحداث إيجابية أم سلبية.

و يمثل هذين المصطلحين : فئة الضبط الخارجي / فئة الضبط الخارجي حسب "روترROTTER " طرفي متصل يحتل مختلف الأفراد نقاط معينة عليه ، فمن يقرب

من القطب الأول فهو من الفئة ذات الوجهة الخارجية في الضبط" (علاء الدين كفافي 1982، ص 52). و هذا ما أكده " ماك كونيلMC CONNELL" (1977) بقوله بأنه " من أن بعض الناس يعتقدون أنهم أسياد على أقدارهم و يتحملون مسؤولية ما يحدث لهم ، يعتقد الأخرون أن لا حول لهم و لا قوة فيما يتعلق بأقدارهم حيث يعتبرون أنفسهم مخلوقات تتحكم فيها قوى خارجية لا يستطعون التحكم فيها فلا توجد أنماط نقية من الفئتين" (سناء محمد سليمان ، 198، ص 63)،و هذا ما أشار إليه " جبريل موسى " سنة 1996 حيث يرى " أنه في واقع الأمر لا توجد أنماط نقية من فئتي الضبط الداخلي–الخارجي ، فقد يكون الفرد داخلي الضبط في بعض المواقف و خارجي الضبط في مواقف أخرى" (نجاح عبد الرحيم محمد عثمان 1999، ص 37).

و المقصود بذلك أنه من الخطأ أن نقع في الإعتقاد بأن كل فرد يجب أن يكون إما داخلي الضبط أو خارجي الضبط ، و إما الصواب أن لكل فرد خط على متصل يمتد بين النهايتين: نهاية فئة الضبط الداخلي و نهاية الضبط الخارجي .

و عليه فإعتقاد الفرد في مركز الضبط يختلف من شخص لأخر ، و من موقف إلى أخر و ذلك يعود إلى عوامل عديدة أهمها : معززات السلوك و طبيعة الموقف و محددات الدور و الدافعية ، و بمعنى أخر فإن الإختلاف في مركز الضبط هو إختلاف في الدرجة و ليس من النوع .

4-تعدد مؤشرات فئتي مركز الضبط:

من خلال التعاريف الواردة لفئتي مركز الضبط يتبين أن لكل فئة عدة مؤشرات متمثلة في:

4-1- مؤشرات فئة الضبط الخارجي: فالفرد الذي يعتقد أن الحصول على التعزيز سواء كان سلبيا أو إيجابيا أي بذواتهم فإن مؤشرات هذه القوى المحتملة من وجهة نظر (روترROTTER(1966) تتمثل في " الذكاء أو المهارة أو الجهد أو سمات الشخصية المميزة" (علاء الدين كفافي 1982، ص 05) أي أن العوامل الداخلية تظهر من خلال المؤشرات التالية:

* **الذكاء أو القدرات العقلية:** يكون إعتقاد الفرد بأنه يتوفر على القدرات العقلية التي تؤهله للتحكم في الأحداث الناجحة أو الفاشلة.

* **المهارة (الكفاءة):** فالفرد يعتقد أنه بإمكانه السيطرة على البيئة و ضبط أحداثها بفضل مهارته و كفائته التي إكتسبها من الخبرات السابقة.

***الجهد:** حيث يكون الفرد بأن كل ما يجري له من أحداث يرتبط إرتباطا بالجهد الذي يبذله.

***المهارة الشخصية المميزة:** يكون إعتقاد الفرد أنه يملك مجموعة من السمات التي تمكنه من التحكم في الأحداث مهما كانت طبيعتها.

و مؤشرات فئة الضبط الداخلي تجعل الفرد يحتفظ " بإعتقاد مؤداه أن مصدر النجاح أو الفشل يكمن داخل ذاته و من ثم يقبل على التعامل مع البيئة" (مصطفى حسين باهي و أمينة إبراهيم شلبي، 1999، ص 49)،يكون ذلك دافعا قويا نحو الإنجاز في مجالات حياته لأنه يدرك انه بإمكانه الهيمنة و السيطرة على الأحداث و بإستطاعته تغيير مجرياتها بيده.

و هذا ما يتفق مع أحد الإفتراضات المسبقة للبرمجة اللغوية العصبية القائل " أنا أتحكم في عقلي إذا أنا مسؤول عن أفعالي " و معناه أن تحمل الفرد " مسؤوليته في الحياة ستجعله قادرا على توجيه قدراته و إمكانياته الشخصية نحو حياة أفضل و أكثر سعادة مما يسهل عليه بلوغ أهدافه" (إبراهيم الفقهي، 1999،ص 33)، لأن هذا يجعله يركز تفكيره و قوته نحو إيجاد الحلول للمشاكل التي تقابله بدل من لوم الأخرين و الحظ.

4-2-مؤشرات فئة الضبط الخارجي: لقد أشار "كانترول وزيركل CANTRO AND ZIRKEL" إلى أننا " ندرك أنفسنا ككائن عاقل قادر على التأثير في خبراتنا ووضع القدرات التي تعدل حياتنا، حيث أن التدعيم الخارجي مهم في نظام روتر و لكن نشاط هذا التدعيم متعلق بقابليتنا الإدراكية" SCHULTZ ET SYDUNCY SCHULTZ DUANE 1994,P 409" فالفرد الذي يدرك أن ما يناله من عقاب أو ثواب مرتبط بالقوى الخارجية فإن مؤشرات هذه القوى المحتملة تتمثل حسب

روترROTTER" (1966) في " الحظ أو تأثير الأخرين أو العوامل غير معروفة" (علاء الدين كفافي ، 1982، ص 05)، مثل القدر بمعنى أخر أن القوى الخارجية تتجلى مؤشراتها في :

***الحظ أو الصدق:** حيث يعتقد الفرد أنه لا يمكن التنبؤ بالأحداث لأن كل الأمور مرهونة بالحظ أو الصدفة.

***قوة الأخرين:** فالفرد يعتقد أن الأخرين مثل الأباء، الوالدين، المعلم و المدير و غيرهم يملكون السيطرة على الأحداث و لا حول ولا قوة في التأثير عليهم.

* **القدر:** فالفرد يعتقد أنه لاجدوى من محاولة تغيير مجرى الأحداث لأنها مقدرة مسبقا.

فهذه المؤشرات السابقة الخاصة بفئة الضبط الخارجي تجعل الفرد يعتقد أن مصادر النجاح و الفشل تكمن خارج ذاتهن و هو بذلك يخضع في تسيير شؤونه لقوى خارجية لكونه لا يؤمن بأنه يملك القوة لتغيير الأشياء.

5-خصائص الأفراد في فئتي مركز الضبط:

يعد إختلاف الأفراد في مدى إعتقادهم بقدراتهم على التحكم في الأحداث و مدى تحملهم للمسؤولية إتجاهها سواء أكانت الأحداث ناجحة أو فاشلة فإن ذلك " لا بد ان يعكس فروقا هامة في أنماط سلوك الأفراد "(نصر يوسف مقابلة و إبراهيم محمد يعقوب ، 1994، ص 25)، حيث تتفق معظم الدراسات على أن الأفراد ذوي الضبط

الداخل يتميزون بخصائص إيجابية واضحة مقارنة بالأفراد ذوي الضبط الخارجي و ذلك من خلال تناولهم بالدراسة للعلاقة بين مركز الضبط و السمات الشخصية و من هذه الدراسات : دراسة " روترROTTER"، "جو JOE" (1971)، " ليفكروتLEFCOURT"(1972)، "ستريكلاندSTRICKLAND"(1977)، "جيلمورGILMARE" (1978)،"ستيك ويسزWIEISZ" (1981)، " نويكي NOWICKI" (1983)، " صلاح الدين أبو ناهية" (1976)، " فندلي و كوبر "FINDLY ET CPPPER" (1983)، " جابر عبد الحميد جابر" " ومحمود عمر " (1987).

و لقد توصل " روترROTTER" " إلى أن الأفراد ذووا التحكم الداخلي أكثر مسؤولية و جدية و يستطعون أن يبذلوا مزيدا من الجهد حتى يحسنوا أدائهم، و يمكن أن يعتمدوا عليهم" (عبد الجليل العاقب مبارك، 2000، ص 38)، و إنتهت دراسة " أبو ناهية" التي أجراها سنة 1983 على عينة مصرية إلى أن الأفراد الذين يعتقدون في الضبط الداخلي " يميلون إلى الثقة بالنفس و الإتزان الإنفعالي، و الخلو من الأعراض العصابية و التوافق مع الذات و مع المجتمع ، و يميلون إلى الطموح و المجاهدة في سبيل تحقيق التفوق و الإمتياز و المثابرة و التحمل من أجل الوصول إلى الهدف و تحقيق النجاح ، و يميلون إلى تقبل الأفكار و الآراء و المعتقدات التي تختلف و معتقداتهم ...لا يميلون إلى التعصب في الرأي ....و يميلون إلى التفكير

المرن و التلقائي في حل المشكلات..." (صلاح الدين محمد أبو ناهية، 1987، ص 193).

و على العموم تتلخص خصائص أفراد فئة الضبط الداخلي في النقاط التالية: (صلاح الدين محمد أبو ناهية، 1989ب، ص 59).

-البحث و الإستكشاف للوصول إلى المعلومات، ثم إستخدام هذه المعلومات بفعالية في الوصول إلى حل المشكلات التي تعترضهم في البيئة فضلا عن قدرتهم على إسترجاع هذه المعلومات و معالجتها بأشكال مختلفة.

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

- المودة و الصداقة في علاقاتهم مع الأخرين.

- العمل و الأداء المهني ، حيث يتبين أن لديهم معرفة شاملة بعالم العمل الذين يعملون فيه و بالبيئة المحيطة بهم، كما أنهم أكثر إشباعا ورضا عن عملهم .

- التحصيل و الأداء الأكاديمي ، حيث تبين إرتفاع مستوى تصيلهم الدراسي و أساليبهم في حل المشكلات ، كما أنهم تفتحا و مرونة في التفكير ، و أكثر إبداعا ، و أكثر تحملا للمسائل و المشكلات العامة، و أكثر توقعا للإجابات الصحيحة.

الصحة النفسية و التوافق النفسي، فهم أكثر إحتراما للذات و أكثر قناعة و رضا عن الحياة و أكثر و إطمئنانا و هدوءا، و أكثر ثقة بالنفس و أكثر ثباتا إنفعاليا، و أقل قلقا، و أقل إكتئابا و أقل إصابة بالإصابة النفسية.

و عليه، فإن أفراد فئة الضبط الداخلي يتميزون بصفات إيجابية تساعدهم على تحقيق النجاح في حياتهم الخاصة و في حياة مجتمعهم بصفة عامة و على أيديهم تزدهم و تتطور الأمم، و البلاد بحاجة ماسة لمثل هؤلاء الأفراد الذين وصفهم " روترROTTER" (1966)، " بأنهم يتحكمون في كل ما يتعلق بحياتهم، حيث يؤمنون أن سلوكهم يحدث التغيير في نتائج الظروف و الأحداث" (LIZABETHG–LYNCHE, 1997, P 314).

أما بالنسبة لأفراد فئة الضبط الخارجي فهم يتصفون عموما " بالسلبية العامة و قلة المشاركة، و الإفتقار إلى الإحساس بوجود سيطرة داخلية على الأحداث و يفشلون في توقعاتهم لهذه الأحداث و بالتالي يتصرفون في الموقف بأسلوب غير ملائم" (صلاح الدين محمد أبو ناهية، 1987،ص 185)، ووصفهم " ليفكروت LEFCOURT " (1966)، بأنهم يعانون من إنعدام الثقة بالنفس، و هذا ما أكدته " هونتراس و سكرافHOUNTRAS ET SCHRAF" سنة 1970 حيث توصلت إلى أن " خصائص الأفراد الذين يتسمون بالضبط الخارجي هي: المسايرة المفرطة، إنعدام الثقة بالنفس، توقعات منخفضة للنجاح....أكثر قلقا و إستياء، و تمركز حول الذات، و يظهرون إهتمامات قليلة للحاجات، أكثر شكا و يغلب عليهم التفكير النمطي و يعانون من نقص في توجيه الذات و التحكم فيها" (رشاد علي عبد العزيز موسى، 1994،ص 383).

و لقد أشار "دالغارد" (1995) إلى أن الفرد ذو الضبط الخارجي " يملك إحساس عدم القدرة، و أنه يحتاج للمساعدة من الآخرين ليمتلك الإحساس بوجوده" (KAREN, VANDERZEE ET AL 1997, P 184)و ليحقق أهدافه و ليتم عمله.

كما أكد " أيمن غريب قطب ناصر" (1990à أن الدراسات السابقة أشارت إلى تمييز أصحاب الضبط الخارجي بنتائج شخصية و توافقية سالبة ، فقد إتسموا بضعف تقبل الذات مقارنة بأصحاب الضبط الداخلي" (أيمن غريب قطب ناصر 1990، ص 26).

و عليه فإن أفراد فئة الضبط الخارجي يتميزون عن ذوي فئة الضبط الداخلي بصفات سلبية التي تحول دون تحقيق أهدافهم المنشودة و ينعكس ذلك سلبا على تطور مجتمعهم في مختلف الميادين، و من هنا كانت الحاجة إلى التفكير بضرورة تغيير إعتقادهم في فئة الضبط الخارجي للرقي بأنفسهم ووطنهم نحو الأحسن.

يتضح مما سبق، أن أفراد فئة الضبط الداخلي يتسمون بالفعالية عموما مقارنة بأفراد فئة الضبط الخارجي،ولكن هذا لا ينفي أن لكل من الفئتين مزايا و مسوئ حيث أن ذوي اضبط الداخلي" هم أقل تعاطفا و ميلا في تقديم العون و المساعدة و خاصة في الأمور المالية للأخرين" (معتز سيد عبد الله ، 2000،ص 119)، لأنهم يعتقدون أن الشخص الذي يواجه المشكلات أو المتاعب إنما هو المتسبب في تلك

الوضعية المزرية و هو المسؤول عنها و بالتالي عليه أن يتحمل نتائج أفعاله، و يرى " فيرز PHARES" (1976) أن أفراد فئة الضبط الخارجي " لديهم مهارتهم النوعية التي لا تتوفر لدى داخلي الضبط، فهم يعتقدون أن الحصول على التعزيز يحدث شرط أن تكون في الوقت المناسب و المكان المناسب و أن تكون محظوظا" (بشير معمرية، 1995، ص 44).

6-بعض العوامل المؤثرة في تحديد مركز الضبط:

تعد البيئة عاملا أساسيا في الطريقة التي يتشكل بها مركز الضبط و تعتبر الأسرة أحد العوامل البيئية المؤثرة في تحديد فئتي مركز الضبط و ذلك من خلال وظيفتها في عملية التنشئة الإجتماعية للأبناء، حيث ينعكس أسلوب الوالدين في تربية الأبناء على إدراكهم" لأنفسهم وبيئتهم مما ينتج عن ذلك تكوين الإعتقاد لدى البعض بأن مصادر النجاح أو الفشل إنما تكمن داخل ذواتهم" (السيد محمد عبد الرحمان الجندي،1995، ص 186)، و ذلك حسب ما يتلقونه من تنشئة سالبة أو موجبة في تكوين شخصيتهم من خلال مواجهة المواقف المختلفة.

ويقول " بيلرBILLER" (1969): " يكاد يجمع العلماء على أهمية ما يتعرض له الطفل من تنشئة إجتماعية في إدراكه لمصدر قراراته" (سهير أحمد كامل، 1992، ص 06)، و سلوكاته و إنجازاته و بالتالي في تكوين إعتقاده في الضبط الداخلي أو الخارجي، و هذا ما أكدته دراسة " ديفز و فارس DAVIS ET

PHARES" (1966)، " تولور و جالويس TOLOR ET JALOWIEC (1971)، " نويكي و ستريكلاند NOWICKI ET STRICKLAND" (1973)، " نويكي و سيجال NOWICKI ET SEGAL" (1974)، إضافة إلى دراسة "ولسن ورامي WALSSON ET RAMY" حيث وجدوا أن " الأفراد الذين يتصفون بالتحكم الداخلي في إدراكهم لمصدر قراراتهم يكونون غالبا في أسر تتسم بالحب و الديموقراطية و النظام و المعايير المستقرة، في حين أن الأفراد الذين يتصفون بالتكم الخارجي يصفون أبائهم بأنهم يبالغون في عقابهم سواء بدنيا أو إنفعاليا و يحرمونهم من حقوق كثيرة ينالها غيرهم" (سهير أحمد كامل ، 1992، ص 06)، فأساليب المعاملة الوالدية تؤثر في تحديد مركز الضبط.

و تعتمد الأساليب الإيجابية التي يتخذها الوالدان في تعاملهما مع الطفل" بصفة أساسية على الدفء ، و التقبل، و الحماية المعقولة و الشعور بالأمن، و النقد القليل، و التفاعل الإيجابي و العداء القليل، ترتبط بالضبط الداخلي" (صلاح الدين محمد أبو ناهية، 1989، ص 60)، و في ذات الوقت نجد أن الأساليب السلبية التي يتخذها الوالدين في تنشئة الطفل و في التفاعل معه تعتمد أساسا على: الرفض، السيطرة، العدوانية، النقد، التسلط، العقاب، ترتبط بالضبط الخارجي.

و عليه يمكن حوصلة ما تم رؤيته في أن تحديد مركز الضبط لدى الفرد يتأثر بالتعامل الوالدين في مرحلة الطفولة وتشير بعض الدراسات مثل دراسة " ديوك و

لانكستر DUKE ET LANCASTER" (1976)، " أن غياب أحد الوالدين أو كلاهما عن الطفل يؤدي إلى نشوء الضبط الخارجي لديه " (طلعت حسن عبد الرحيم، 1985، ص 134) سواء اكان هذا الغياب حقيقي أو غير حقيقي.

و تعد ثقافة و قيم الالمجتمعات أحد العوامل التي لها دور في تحديد مركز الضبط لدى الأفراد فيؤكد ط زو ZOE" (1981)، أن " المجتمعات التي تركز على قيم معينة كالأصالة في الشخصية تدفع أفرادها إلى أن يكونوا ذوي مصدر داخلي الضبط. كما ان وجهة الضبط الداخلي يزداد و يتدعم لدى الأفراد الذين ينشأون في مجتمعات تعودهم على الإستقلال و تشجع فيهم القدرات الفردية" (عبد الرحمان سيد سليمان و هشام إبراهيم عبد الله ، 1997، ص 10)، و هذا ما أوضحته دراسة " محمد مقصود" (1981)، " لكونتركرمبين CUNTER KROMBEREN" (1981)، إضافة إلى دراسة " ماهلر MAHLER" (1980)، التي أجراها على طلاب المدارس اليبانية و الأمريكية و الألمانية، حيث طبق عليهم مقياس " دونكن DUNCANS" لمركز الضبط، و بإستخدام تحليل التباين وجد فروقا دالة إحصائيا في مركز الضبط، حيث تبين أن الطلاب الأمريكيين أكثر إعتقادا في فئة الضبط الداخلي و أقل إعتقادا فئة في الضبط الخارجي من نظائرهم الطلاب الألمان و اليابانيين ، كما توصل " كيو CHIU" (1987)، في دراسة " إلى أن المراهقين الأمريكان يميلون إلى الضبط الداخلي بدرجة أعلى من أقرانهم الصينيين " (نجاح عبد الرحيم محمد عثمان ،

1999، ص 40)، و هذا قد يرجع إلى أن المجتمع الأمريكي أكثر تشجيعا لأفراده على الإستقلالية و الحرية و أكثر تدعيما للقدرات الفردية فالثقافة السائدة في المجتمع لها دور في إبراز و تكوين طبيعة مركز الضبط.

ومن المحددات لمركز الضبط لدى الأفراد هو العامل الإقتصادي، " فيوضح " سمارت" أن الأفراد الذين يعيشون في أسرة فقيرة يميلون إلى التحكم الخارجي بدرجة أكبر من الأطفال الذين يعيشون في أسر متوسطة أو غنية، و ينتج ذلك في إعتقادهم بأن القدر و الحظ و الجهات المسؤولة في الدولة و الأغنياء عوامل ذات تأثير قوي في المجتمع" (عبد الجليل العاقب المبارك، 2000، ص 42)، و هذا ما يؤكد أن لهذا العامل دورا في توليد توقعات الضبط الخارجي لدى أفراد الطبقة الفقيرة على عكس أفراد الطبقة الغنية.

و من العوامل الشخصية التي لها تأثير في عملية تحديد مركز الضبط هو عامل السن حيث أشارت بعض الدراسات مثل دراسة " بنجا PINJA" (1979)، و دراسة لاوو LAO" (1974)، أن مركز الضبط يتأثر و يتغير " بإختلاف مراحل العمر ، فالضبط الداخلي يبدو منخفضا في مرحلة الطفولة، ثم يزداد مع التقدم في العمر في مرحلة المراهقة ثم مرحلة الشباب و الرشد" (صلاح الدين محمد أبو ناهية، 1987، ص 189)، علما أن مركز الضبط الداخلي لا ينمو عند الأفراد الذين

يدركون أنهم منبوذون من خلال ما تلقوه من تنشئة إجتماعية من طرف الوالدين و لا يحدث لهم أي تغيير بتقدمهم في العمر.

و لقد توصل " روترROTTER" و أخرون إلى " أن التحكم الداخلي يزداد مع تقدم عمر الأطفال ، حيث زاد التحكم الداخلي لدى الأطفال بالصف السادس عنه لدى أطفال الصف الخامس و الرابع" (عبد الجليل العاقب المبارك، 2000، ص 41)، و معنى ذلك أنه بتقدم عمر الطفل يزداد ضبطه الداخلي للأحداث ، و تحمله لمسؤوليته إتجاهها نظرا لتفتح مداركه و زيادة قدرته على التحكم فيها.

كما أن عامل نمو مفهوم الذات أثره في تحديد مركز الضبط، فنمو هذا العامل يجعل الفرد يكون صورة إيجابية عن ذاته، و بالتالي يكون لديه إعتقاد أنه المسؤول عن الأحداث التي تحدث له بغض النظر عن طبيعة عن طبيعة هذه الأحداث و هذا ما يسمى بفئة الضبط الداخلي، هذا ما أوضحه كل من " كيرنيس و يروكنار و كرانك KERNIS – BROKN – KRAK" في قولهم " أن الأفراد ذوو تقدير الذات العالي يميلون إلى تكوين صورة إيجابية لذاتهم و ينسبون مسؤولية النجاح إتجاه الأحداث التي تحكمها قوى خارجية و بالتالي يعتقد في فئة الضبط الخارجي لكونه يحمل صورة فاشلة عن ذاته.

و بصفة عامة ، فإن إعتقاد الفرد في فئة الضبط الداخلي أو الخارجي يتشكل من خلال " تفاعل الفرد مع بيئته الإجتماعية، و من العلاقة الدينامكية بين الفرد و

العالم الخارجي، و من تقويم الأخرين له، و ما يعتقدونه عنه، و من خلال خبرات النجاح و الفشل و التوقعات التي يعيشها الفرد كما أنها تتأثر بالمعززات البيئية و الجهات الهامة بالنسبة إليه" (نصر يوسف مقابلة و إبراهيم يعقوب، 1994،ص 26).

7-تفسير مركز الضبط:

للوصول إلى فهم أعمق لمركز الضبط، لابد من العودة إلى النظرية التي إشتق منها المفهوم، و هي نظرية التعلم الإجتماعي التي عرضها" روترROTTER" لأول مرة في كتابه المعنون ب " التعلم الإجتماعي و علم النفس الإكلينيكي عامط 1954 و أطلق روتر على نظريته بإسم التعلم الإجتماعي " للتأكد على أن التعلم يحمل في طياته الإفتراض القائل بأن الكثير من السلوك يكتسب من خلال التفاعل الإجتماعي مع الناس الأخرين" (جودت عزت عبد الهادي، 2000، ص 279)، و عليه حاول تفسير السلوك الإنساني على أساس هذا الإفتراض، فمن هنا يتبين أن نظرية التعلم الإجتماعي " لروترROTTER" لا تقدم مخططا للواقع بل إنصب إهتمامها في تقديم منهج للنظر إلى الأحداث و كيفية تفسيرها، و لقد أشارت " كالفين و لاندزيCALVIN LINDZEY" (1985) أن روتر قد أسند في إبراز مفهوم مركز الضبط على مدرستين كبيرتين من مدارس علم النفس و هما: المدرسة السلوكية و المدرسة المعرفية.

و يقصد بهذا المفهوم حسب روترROTTER" " إدراك الفرد أن نتائج الأحداث يترتب على سلوكه و تصرفه الداخلي، أو تكون مسيرة بقوى خارجية عن إرادته" (VINCE HKUO AND ALL, 2003)، ولقد حدد في نظريته (التعلم الإجتماعي) أربعة متغيرات أساسية التي إنبثق منها مفهوم مركز الضبط، و تتمثل هذه المتغيرات في:

7-1- الطاقة السلوكية BEHAVIOUR POTENTIEL: و يقصد بها " إمكانية حدوث سلوك ما، من أجل الحصول على التدعيم و التعزيز" (سميحة كرم توفيق و عبد الرحمان سيد سليمان، 1995، ص 64).

فالطالب أثناء موقف الإمتحان يسعى إلى الحصول على جملة من التعزيزات مثل الحصول على جيدة الحصول على المرتبة الأولى في القسم، ولتحقيق ذلك يسلك العديد من السلوكات مثل: مراجعة الدرس بشكل جيد، الغش في الإمتحان و غيرها، و هذه السلوكات تسمى بالطاقة السلوكية، و للإشارة أن الطالب لا يسلك هذه السلوكات في وقت واحد و إنما يسلك السلوك المناسب تبعا لطبيعة الموقف من حيث القوة أو الضعف.

7-2- التوقع EXPECTANCY: يعرف " روترROTTER" (1954)، التوقع " بأنه الإحتمالية الموجودة لدى الفرد بأن التعزيز معين سوف يحدث توظيفه لسلوك معين يصدر عنه في موقف أو مواقف معينة، و يكون التوقع مستقلا بشكل منتظم

عن قيمه أو أهمية التعزيز، و أن الإحتمالية الذاتية للتوقع تتوقف على المشاعر الذاتية للفرد وعن إمكانيته لتعزيز بعض السلوكات" (أبي مولود عبد الفتاح، 2000، ص 28).

فالتوقع هو عبارة عن تنبؤ شخصي يضعه الفرد حول مدى إمكانيته حدوث حادث معين في موقف معين و هناك عدة عوامل تؤثر في تقدير التوقع منها : الخبرات السابقة، طبيعة موقف التعميم، إدراك السببية.

7-3- قيمة التعزيز REINFORCEMENT VALUE: و يقصد به " درجة تفضيل الفرد لحدوث تعزيز معين إذا كانت إمكانية الحدوث لكل البدائل الأخرى متساوية" (عبد الرحمان سيد سليمان و هشام و إبراهيم عبد الله، 1997، ص 07)، و يؤثر التعزيز على حدوث السلوك ونوعه ويمكن تحديد التعزيز إنطلاقا من إرتباطه بالتوقع و يرى " روتر ROTTER" أن تعزيز يقوي التوقع أو التنبؤ بسلوك معين.

7-4- الموقف النفسي PSYCHOLOGICAL SITUATION: و هو " البيئة الداخلية أو الخارجية التي تحفز الفرد – بناء على خبراته و تجاربه- كي يتعلم كيف يستخلص أعلى مستوى من الإشباع في أنسب مجموعة من الظروف" (جودت عزت عبد الهادي، 2000، ص 64)، فالفرد يتفاعل بشكل مستمر مع بيئته الداخلية و الخارجية و هذا التفاعل دائما يكون من ورائه رغبة في إشباع حاجة معينة وهو يقوم بسلوكات معينة في مواقف بيئية و هذه السلوكات غالبا ما تتفق مع تجاربه السابقة.

و تعطي هذه النظرية قيمة كبيرة للموقف النفسي في محاولة فهمه و التنبؤ به و تؤكد على أن الفرد يتعلم على تجاربه السابقة، كما أن بعض الإشباعات تكون محتملة من غيرها في بعض المواقف، فالموقف النفسي له دور جوهري في تحديد السلوك.

ويشير " (1993) ان الموقف النفسي " يمد الفرد بأدلة لتوقعاته بأن السلوك سوف يؤدي إلى النتائج المرغوب فيها" (رشاد علي عبد العزيز موسى، 1993، ص 326)، و يضيف بأن الفرد الذي يضع أهدافا و يعطيها قيمة عالية مثل الرغبة في التفوق الدراسي فإن نسبة تحقيق هذا الهدف ضعيفة لكونه ربما تعلم أن يتوقع الفشل عندما يحاول الوصول إلى هذا الهدف ومن ثم عدم تلبية الحاجة نضرا لحصوله بإستمرار على علامات ضعيفة في الإمتحانات.

ولقد قدم " روترROTTER" (1971) ست حاجات التي تشمل و تضم السلوك النفسي المتعلم و هي : (جوليان روتر، دون سنة، ص 110).

الحاجة إلى الإعتراف و المكانة: و يقصد بها حاجة الفرد إلى التفوق.

الحاجة إلى السيطرة: و يقصد بها حاجة الفرد إلى التحكم في أحكام الأخرين.

الحاجة إلى الإستقلال: و يقصد به حاجة الفرد إلى أن يتخذ قراراته.

الحاجة إلى الإعتماد على الآخرين: ويقصد به حاجة الفرد إلى فرد أخر أو أفراد أخرين يساعدونه على مواجهة الإحباط و يوفرون له الحماية و الأمن.

الحاجة إلى الحب و العطف: و يقصد بها حاجة الفرد إلى التقبل الأخرين و وحبهم.

الحاجة إلى الراحة الجسمية: و يقصد بها حاجة الفرد إلى الإشباعات الجسمية التي إرتبطت بالأمن و تجنب الألم.

و تتكون الحاجة حسب " روتر " و " كريس" من ثلاث مكونات أساسية و هي:

- مجموعة السلوكيات التي توجه لتحقيق الأهداف و الإشباعات.
- مجموعة التوقعات التي ترتبط بالسلوكيات.
- قيمة الحاجة المصاحبة للأهداف ذاتها.

و العلاقة التي إفترضها" روترROTTER" بين المفاهيم الأربعة السابقة تتيح التنبؤ بسلوكات معينة في مواقف معينة، كما تفسر عملية التعميم إتساق السلوك و إستمراره عبر العديد من المواقف.

و يمكن تلخيص معادلة السلوك التي صاغها " روتر" في : أن إحتمال صدور أي سلوك في أي موقف سيكولوجي معين هو دالة للتوقع بأن هذا السلوك سوف يؤدي إلى تدعيم معين في هذا الموقف مع وضع قيمة هذا التدعيم في الإعتبار و يختلف الناس في إدراكهم لمصدر التدعيم، فبعضهم يرى أن التدعيم يأتي من الخارج، بينما يرى البعض أن مصدر التدعيم داخلي" (كليفورد و كليري، 1990، ص 12).

و يتضح ذلك في ضوء نظريته إنطلاقا من الفرض الأساسي المتمثل في أنه " إذا أدرك الفرد التدعيم الذي يصادفه مرتبطا أو مترتبا على سلوكه فإن قوة أو ضعف إحتمال صدور السلوك عنه في المواقف المتشابهة فيما بعض يتوقف على إيجابية التدعيم أو سلبيته، و عندما يدرك الفرد أن التدعيم الذي يتبع سلوكا خارج عن نطاق تحكمه أو سيطرته.... فإنه يعزوو هذا التدعيم إلى عوامل خارج ذاته" (عبد الجليل العقب المبارك، 2000، ص 39) مثل الحظ و القدر، و من ثم فإن إحتمال صدور هذا السلوك يصبح إحتمالا ضعيفا في المواقف المشابهة له مستقبلا .

8-مركز الضبط في المجال الدراسي:

يعتبر مركز الضبط متغيرا هاما في عملية تفسير السلوك الإنساني و التنبؤ به في العديد من المواقف و لقد صرح " كولمان و أخرون عبد الله ، 1997، ص 14)، و يمكن تفسير ذلك بأن الطالب يقضي معظم أوقاته في المدرسة و يرتبط و ينشغل بها أكثر من أي مجال أخر ، إضافة إلى المدرسة تعد من أهم إهتماماته الأساسية، و عليه أصبح مركز الضبط أحد العوامل الأكثر تأثيرا على التحصيل الدراسي للطلبة.

" DUCETT ET VOGLER (1969) و لقد توصلت دراسة " دوتي و فولجر" إلى أن الطلبة ذوي فئة الضبط الداخلي يتصفون في المجال الدراسي بإرتفاع مستوى و ذلك التعليم و أسلوب حل المشكلات و إستخدام المعلومات المتوفرة لديهم

لإعتقادهم بأنهم يستطعون التأثير على الأحداث التي تحدث لهم في المجال الدراسي، و نتيجة لهذا الإعتقاد فإنهم يسعون إلى حل المشكلات التي تواجههم في هذا المجال وذلك بتوظيف المعلومات التي يمتلكونها.

و يرى" علي محمد محمد لديب" (1987) " أن التلاميذ الأكثر تحكما داخليا أكثر تفوقا دراسيا....و لذلك فهم يبذلون أقصى جهد ممكن للتفوق، وهم أكثر تحملا للمسؤولية، و أنهم يضعون خططا و يلتزمون بها للوصول إلى أهدافهم" (علي محمد الديب، 1987، ص 39)، و هذا يعني أن الطلبة الذين يعتقدون في فئة الضبط الداخلي يتفوقون في دراستهم لأمانهم بأن لهم القدرة على تحقيق أهدافهم و من أجل ذلك يبذلون الجهود اللازمة و يضعون خططا لبلوغ مطامحهم الدراسية لأنهم على يقين بأنهم هم المسؤولون على نتائجهم الدراسية.

" ROTTER ET MULRY كما أشارت نتائج دراسات " روتر و ميلر" (1965)، " صفاء الأعسر" (1987)، " علي محمد محمد الديب" (1985)، إلى أن طلبة فئة الضبط الداخلي يتميزون بمستوى جيد في الدراسة و أنهم أكثر تحصيلا و تفوقا في دراستهم مقارنة بطلبة الضبط الخارجي، و هذا ما يؤكد ما توصل إليه" بايلي" (1994)، من خلال دراستهما إلى " أن BAILY AND ZINSER" و زينسر الطلاب الناجحين دراسيا لديهم ضبط داخلي أكثر منه خارجي مقارنة مع الطلاب الراسبين (MATT GREGOSKI AND ALL, 1998).

"و في نفس السياق يشير " ماك كيشيMAC KEACHIE" (1976)، إلى أن الأفراد ذوي التحكم الداخلي يبذلون الجهد في مواقف التحصيل، حيث يعتقدون أن تحقيق النجاح يعتمد على جهودهم بينما لا تبذل مجموعة التحكم الخارجي جهدا مماثلا لأن الأفراد لا يتوقعون أن جهدهم سوف يكون له أكثر على النجاح" زهية خطار، 2001، ص 87) ، و لقد وضح " كرندالCRANDALL(1965)، ذوي الضبط الخارجي يتصفون في المجال التربوي بضعف الأداء الأكاديمي و تواضع التحصيل الدراسي، و هذا ما يبين بأن طلبة ذوي الإعتقاد في فئة الضبط الداخلي يتميزون بإرتفاع أدائهم التحصيلي و هذا قد يرجع إلى إدراكهم القوي بإمكانياتهم و قدراتهم في تحقيق التفوق الدراسي و يبذلون قصارى جهودهم للوصول إلى ذلك بينما نجد أن الطلبة ذوي الإعتقاد في فئة الضبط الخارجي يتميزون بإنخفاض أدائهم التحصيلي لكونهم يرون أن القولى الخارجية هي التي تتحكم في نتائجهم الدراسية و هذا ما قد يحول دون إستغلال مهارتهم و خصائصهم الشخصية في التفوق الدراسي.

و لقد قام " جولدGOLD" عام (1968) " بدراسة العلاقة بين الحاجة إلى الإنجاز و الضبط الداخلي و الخارجي" و إنتهى إلى نتائج تشير إلى أن الافراد ذوي الإعتقاد بالضبط الخارجي يتسمون بتوقعات منخفضة للنجاح في حين يتسم الأفراد الذين يعتقدون بالضبط الداخلي بتوقع عل للنجاح و التفوق" (أمل الاحمد ، 2001، ص 242).

و نتائج هذه الدراسة تشير إلى الطلبة ذوي الإعتقاد في فئة الضبط الخارجي يتصفون بتوقعات منخفضة للنجاح نظرا لإدراكهم بأن هناك عوامل خارجية تتحكم في هذا النجاح و لذلك تجدهم لا يسعون بصفة جدية لبلوغ التفوق الدراسي، و في ذات الوقت يتميز الطلبة ذوي الإعتقاد في فئة الضبط الداخلي بتوقع عالي للنجاح لأنهم يخططون لهذا النجاح و يبذلون كل ما بوسعهم لتحقيق ذلك لإدراكهم بأن مصادر النجاح أو الفشل تكمن داخل ذواتهم.

و لقد تم تقدير متغير مركز الضبط" من خلال وجود مقاييس نوعية لتقدير الضبط الداخلي – الخارجي في مجال معين أو لدى فئة معينة من الأفراد أو في ثقافات محددة" (صلاح الدين محمد أبو ناهية، 1987، ص 187)، و نظرا لأهمية مركز الضبط في المجال الدراسي إهتم الباحثين بإعداد مقاييس لمركز الضبط التي تخص هذا المجال، حيث تعددت هذه المقاييس و نذكر على سبيل المثال لا الحصر: إستبيانCRANDLL" (1965) يتكون من 20 بندا مسؤولية التحصيل العقلي " لكندال الذي أعد لقياس مركز الضبط في المجال الدراسي " و يستخدم لتقدير معتقدات الأطفال عن تحكمهم و و مسؤوليتهم لخبرات النجاح و الفشل في مجال التحصيل الأكاديمي" (نادية الحسيني عبد القادر، 1995، ص 185).

كما أعد " نويكي" عام 1983 مقياس مركز الضبط لطلبة في المرحلة الإبتدائية و مرحلة ما قبل المدرسة.

إضافة إلى إختبار مركز الضبط عند الأطفال و المراهقين الذي أعده" كليفورد و كليري GLIFFORD ET CLEARY" (1972) و هذا الإختبار موجه للفئة العمرية بين 09 إلى 17 عاما، و يشمل الإختبار على 15 بندا، و تم ترجمته إلى اللهجة العامية المصرية من طرف " مجدي عبد الكريم حبيب" (à1990، ويستخدم الإختبار للتعرف على إعتقاد الطالب إذا كان بإمكانه التحكم في الاحداث المرتبطة بالمجال الدراسي (التعليمي) أو تتحكم فيها قوى خارجية.

و لقد أعد " ليكفورتLEFCOURT (1981) مقياسا " الذي يهدف إلى قياس درجة تحكم الأفراد في الأحداث المتصلة بتحصيلهم الدراسي" (محمد بن معجب الحامد، 1996، ص 115)، و يتكون المقياس من 24 عبارة و قام كل من بداري و محمد الشناوي بتقنينه على عينة من البيئة السعودية.

و كل ما سبق يدل على فعالية فئة الضبط لداخلي كعامل أساسي في تحقيق النجاح في المجال الدراسي، لأن إعتقاد الطالب بإمكانية التحكم في الأحداث المدرسية (سلبية أم إيجابية) و إدراكه بأنه المسؤول عن حدوثها نظرا لما يملكه من قدرات و جهود و خصائص شخصية تميزه فإن ذلك يحفزه إلى بذل الجهد لتحقيق رغبته أو حاجته في النجاح أو التفوق الدراسي.

كما يتضح أن إرتباط فئة الضبط الخارجي بضعف المستوى التحصيلي للطلبة ناتج بأنهم لا حول لهم و لا قوة في الأحداث التي تحدث لهم في المجال الدراسي و

إدراكهم بأنهم غير مسؤولين عن هذه الأحداث و ما تحفزه من نتائج، حيث يدركون أن العوامل الخارجية هي وراء ذلك و المتمثلة في الحظ أو الصدفة أو القدر أو الأخرين (المعلمين) أصحاب النفوذ، و هذا ما يجعلهم يدخرون جهودا في محاولة الحصول على مستوى دراسي مرتفع.

و نظرا لأهمية الضبط الداخلي في المجال الدراسي سنتعرض إلى مدى إمكانية تربية لدى الطلبة في العنصر الموالي.

9-تربية الضبط الداخلي:

من خلال ما تم عرضه فيما يخص سمات الأفراد في فئتي مركز الضبط الداخلي / الخارجي توصلنا إلى أن فئة أفراد فئة الضبط الداخلي يتصفون بخصائص إيجابية تساعدهم على النجاح و التفوق و التوافق مع ذواتهم و مع العالم الخارجي و هذا ما يؤدي بالفرد و البلاد إلى التقدم.

و للوصول إلى تحقيق ذلك لا بد من تربية فئة الضبط الداخلي لدى الأجيال من خلال " مساعدتهم على إستغلال قدراتهم و تهيئة البيئة الصالحة حتى ينمو مركز الضبط النمو السليم" (رجاء عبد لرحمان خطيب، 1990، ص 82)، و يتم ذلك بتوفير كل الإمكانيات المساعدة على تفجير طاقتهم العقلية و إستغلالها و تشجيعهم على إبداء المبادرات، كما يتضح أيضا من خلال إصلاح البيئة التي يعيشون فيها مثل توعية الأولياء في تكوين شخصيتهم و بالتالي على مستقبلهم و مجتمعهم.

و ترى " أمال عبد السميع أباضة" (1999) بأن الضبط الداخلي يعتبر " كمهارة يتم نموها و تعلمها طبقا لوجهة النظر التدعيمية للمواقف و فكرة الفرد عن ذاته و إمكانياته" (أمال عبد السميع أباضة، 1999، ص142)، وهذا ما يشير إلى إمكانية تربية فئة الضبط الداخلي لدى الأفراد و فقا لإحترام العناصر المساعدة على تحقيق ذلك.

و لقد أوضحت " ليكفورتLEFCOURT" (1981) أن تربية الضبط الداخلي عملية ممكنة و يقوم بها الأخصائيون النفسانيون حيث يعملون على تنمية و تقوية الضبط الداخلي لدى المرضى المترددين عليهم و " إستجابة المرضى للعلاج هو في حد ذاته دليل على إرتفاع مستوى ضبطهم الداخلي" (عبد الرحمان سيد سليمان و هشام إبراهيم عبد الله، 1997، ص 10)، و يضيف بأن محاولة الأخصائي النفسي في تعليم المو يض النفسي طريقة التكيف مع المواقف الضاغطة، أو تعليمهم كيفية التعامل مع المشكلات التي تواجههم تعتبر في حد ذاتها تربية للضبط الداخلي.

و يشير " سابنقونSAPPINGTON" (1989) أن أفضل طرق العلاج التي توصلت إليها نتائج إيجابية في تنمية فئة الضبط الداخلي هي الطرق التي" إعتمدت على النموذج السلوكي الذي يركز فيه المعالجون على علاقة سلوك العميل بكل من الثواب و العقاب" (عبد الرحمن سيد سليمان و هشام و إبراهيم عبد الله، 1997، ص 10). إضافة إلى النموذج المعرفي لمساعدة الفرد (الفرد) على فهم و إدراك العلاقة بين السلوك والنتائج.

و يرى " كرندالCRANDAL" (1973) بأن " تدريبات الإستقلال و الدفع في إتجاه تأكيد الذات من قبل الوالدين عناصر هامة لتطوير توجه الضبط الداخلي" (صلاح الدين محمد أبو ناهية ،1987، ص 216)، و يمكن أن يتحقق ذلك عن طريق وضع الطفل في تفاعل مستمر مع بيئته الإجتماعية و الطبيعية، حيث يجد الطفل الفرص لملاحظة مدى تأثير سلوكه على هذه البيئة دون تدخل الوالدين و منه ينشأ لديه التوقع ما يترتب على أفعاله من أحداث.

و عليه ، فهناك إمكانية تغيير الضبط الخارجي للفرد وفقا لعدد من المناهج و البرامج الخاصة حيث" تشير بعض الدراسات إلى إمكانية تغيير موقع الضبط لدى الأفراد وذلك بفعل التدريب و الخبرات و المواقف الجديدة، أمثال دراسة" أوتري و لابخيناش" و دراسة "شالتون و تيريلل" (نجاح عبد الرحيم محمد عثمان، 1999، ص 41).

و لقد قدم " ريتشارد دي جاومزRichard Decharms" أربعة نقاد أساسية وجب إحترامها في عملية تربية الضبط الداخلي لدى الفرد، و تتجلى هذه النقاط في :

1-معرفة نقاط القوة و الضعف الكامنة فيه.

2-تعلمه كيفية إختيار أهدافه بشكل محمدد و المعرفة الحادة لقدراته و إستعداداته الشخصية و حقائق الموقف الموجودة فيه.

3-أن يتعلم كيفية تحديد العمل أو النشاط المركز الذي يمكنه القيام به الأن و الذي سيساعده على الوصول إلى هدفه.

4-كيفية تحقيقه الهدف، كون عمله ذا أثر و نتيجة مطلوبة أم لا.

(نجاح عبد الرحيم محمد عثمان، 1999، ص41).

فبرنامج تربية الضبط الداخلي يعتمد على النقاط الأربعة السابقة الذكر و بدونها لايمكن الوصول إلى تحقيق الهدف المسطر من البرنامج، وللإشارة أنه لم ترد حسب إطلاع الطالبة المعلومات الخاصة ببناء هذا النوع من البرامج.

و لا يقتصر تربية الضبط الداخلي على مستوى العيادات النفسية و إنما يشمل أيضا العمل الإرشادي داخل المؤسسات التربوية، كما قد تساهم عناصر العملية التعليمية في تربية الضبط الداخلي لما تتضمنه من : مناهج دراسية ، طرائق التدريس، الكتاب المدرسي و الوسائل التعليمية و التفاعل الصفي حيث يؤكد " إيريك و أخرون ERIC HALL ET ALL" أن تطوير التلاميذ نحو مركز تحكم أكثر داخلي يظهر كنتيجة في تخفيض توتر المعلم" (ERIC HALL ET ALL, 1997, P 485)

فالمدرس كلما كان متزنا في تعامله مع الطلبة و يتبع أسلوب التفاعل الديموقراطي معهم كلما ساهم ذلك في تربية الضبط الداخلي عبر الأجيال، فالمدرسة لا تقتصر وظيفتها على نقل التراث الثقافي و المعرفي عبر الأجيال، و لا ينحصر دورها في تزويد الطلبة بمختلف المعلومات، ولكنها أخذت على عائقها تربية الطلبة على تحمل المسؤولية قراراتهم و سلوكاتهم و نتائج أفعالهم.

و يرى " سيد إبراهيم جبار" "ان المدرسة تعمل على إعداد الطلاب إعدادا سليما لمواجهة مسؤوليات الحياة" (سيد إبراهيم إبراهيم جبار، دون سنة ص، 153). حيث "للأباء مسؤوليات في المدارس الحضانة و المدارس الإبتدائية و الثانوية لهم جميعا دورهم في مساعدة الأطفال على تنمية هذا الشعور البالغ الأهمية ألا و هو الشعور بالمسؤولية" (كونسا تيس فومتر، بدون سنة، ص 16)، ويتحول دون ذلك عدم الإهتمام بتربية الضبط الداخلي لدى الطلبة في المدارس و على صعيد كل المستويات الدراسية.

و من خلال معرفتنا للأهمية البالغة التي يكتسبها الضبط الداخلي في المجال الدراسي، ونظرا لفعاليته في هذا المجال فإن من الضرورة تدعو إلى التفكير بجدية في بناء برامج تربي الضبط الداخلي لديهم، علما أن التجربة في هذا المجال لا زالت رائدة و الدراسات في هذا الجانب تبدو ضئيلة في حدود إطلاع الطلبة وقد يرجع ذلك إلى حداثة المفهوم نسبيا.

و يبقى مركز الضبط بحاجة إلى المزيد من الإهتمام من جانب الباحثين خاصة" و نحن نحتاج إلى العديد من الدراسات لمعرفة الكيفية التي يتشكل بها مصدر الضبط و الظروف البيئية التي تصاحب ذلك ، لعلنا نستطيع في المستقبل أن نوجه الأساليب التعليمية التربوية لتنشئة أطفال قادرين على التحكم في طاقاتهم" (فؤاده محمد علي هدية، 1994،ص 83)، و قادرين على تحمل مسؤولية قراراتهم و تصرفاتهم، و

لديهم ثقة بقدراتهم و بإمكانياتهم و يستطعون في النهاية تحقيق أهدافهم و الوصول بمجتمعهم إلى التطور.

خلاصة:

و في الأخير يمكن حوصلة ما تم رؤيته في هذا الفصل ، حيث تم التعرض إلى التفرقة بين مفهومي الضبط و العزو السببي، وبعد ذلك تم التطرق إلى بعض التعاريف الخاصة بمركز الضبط، و تعددت هذه الأخيرة نظرا لتعدد طرق الباحين الذين تناولوه بالدراسة، و الذي ورد في هذه الدراسة كمكون معرفي يقصد به مدى إعتقاد الفرد بأنه مسؤول أو غير مسؤول عن الأحداث بناء على ما تلقاه من تعزيزات لسلوكه و توقعه لنتائجه، و ينقسم مركز الضبط إلى فئتين : فئة الضبط الداخلي و فئة الضبط الخارجي و لكل فئة عدد من المؤشرات، فبالنسبة لفئة الضبط الداخلي تتمثل مؤشراتها في : القدرة و الجهد و السمات الشخصية المميزة و الكفاءة و المهارة أما بالنسبة لفئة الضبط الخارجي فتتمثل مؤشراتها في : الحظ او الصدفة و القدر و قوة الأخرين. و لكل فئة يتميز أفرادها بخصائص معينة، حيث إمتاز أفراد فئة الضبط الداخلي بسمات إيجابية مقارنة بأفراد فئة الضبط الخارجي و تؤثر العوامل البيئية و الشخصية في تحديد مركز الضبط.

وبرز مفهوم مركز الضبط إنطلاقا من نظرية التعلم الإجتماعي ل" روترROTTER" و تعتبر هذه النظرية المفسرة لمركز الضبط من خلال أربعة متغيرات و هي: الطاقة السلوكية و قيمة التعزيز و التوقع السيكولوجي.

و لقد إهتم الباحثون بدراسة هذا المفهوم في جميع مجالات الحياة و منأهمها المجال الدراسي، و تبين أن فئة الضبط الداخلي لها الأثر الكبير في النجاح و التفوق الدراسي لدى الطلبة.

و لقد أظهر الباحثون إمكانية تربية الضبط الداخلي في مجال العلاج و الإرشاد النفسي و حتى في المجال الدراسي وذلك بوضع برامج خاصة بذلك مساعدة الطلبة على تربية الضبط الداخلي لديهم و من ثم مساعدتهم على التفوق الدراسي و تجنب مشكلة التأخر الدراسي.

تمهيد:

إن العزو السببي يؤدي دور جوهري في حياة الفرد الإجتماعية و النفسية من خلال ما يقوم به من تأثير في تحليل الظواهر و إدراك أسبابها و طريقة التفاعل مع البيئة الخارجية، مما يجعله منبئا هاما لتفسير السلوك في المواقف المختلفة.

في هذا السياق، طور **هيدر HEIDER** نظرية للإسناد أو العزو، محاولا تفسير العلاقة بين سلوك الفرد و ما يعزوه من أسباب لهذا السلوك، و إمتدادا لأفكار **هيدر HEIDER** صاغ **وينرWEINER** نظريته الخاصة بتفسير النجاح و الفشل في المجال المدرسي، بإعتباره أول من قام بتكييف نظرية العزو السببي للمجال الدراسي، وفي بحثنا هذا نعتمد كثيرا على نموذج **وينر WEINER** و ذلك لفهم العوامل التي يقوم التلميذ بعزو نجاحه أو فشله الدراسي إليها.

و في هذا الفصل سنقوم بتحديد مفهوم العزو أو الإسناد، كما نبرز بعض النظريات المفسرة للعزو السببي، و هنا نقوم بالتحليل الدقيق لنموذج الباحث وينر، ثم نعرج على عملية العزو السببي في المجال الدراسي و في الأخير و نظرا للخلط قد يحدث بينهما حاولنا تحديد الفرق الموجود بين مصطلح العزو السببي و مصطلح مركز التحكم (LOCUS).

1-مفهوم العزو السببي أو الإسناد:

تشير عملية الإسناد أو العزو إلى الجهد الذي يبذله الشخص في فهم الثوابت في بيئته، و تستخدم في تفسير الإدراك الشخصي.

إن نظرية العزو تشير إلى العملية التي يعزو فيها الشخص أسبابا معينة لسلوك ما، سواء أكان هذا السلوك صادر عن الشخص ذاته أم عن أشخاص أخرين، كما أن نظرية العزو أو الإسناد تعني الكيفية التي يحاول الأفراد من خلالها إيجاد تفسيرات سببية ملائمة للسلوك و الأحداث في بيئتهم، و ان لهذه التفسيرات تأثير كبير في أنواع أخرى من السلوك بمعنى أخر، يمثل العزو أحد العمليات الرئيسية الداخلية التي تهدف إلى إعطاء معنى لأحداث العالم الخارجي و الداخلي.

(VALLERAND ROBERT J ET BOUFFARDLEANDRE , 1985 , 47).

إن نظرية العزو السببي من التناول المعرفي و تتأسس على مبدأ أساسي هو أن الفرد كائن واعي، عقلاني و قادر على القرارات الواضحة، و بصفة دقيقة النظرية ترتكز على أن الكائن الإنساني مدفوع من طرف من طرف الرغبة للفهم و التكم في عالمه، و ذلك لهدف إرجاعه قابل للتحكم و التنبؤ، فهذا الأخير يبحث دائما التعرف على أسباب المواقف التي يعيشها أو التي يكون شاهد عليها، فهذا البحث عن الأسباب لتفسير الحدث أو السلوك يسمى العزو أو الإسناد.

و على أساس هذا فنظرية العزو تحاول الإجابة على أسئلة رئيسية وهي:

– لماذا وقع لي هذا الحدث؟

– و لماذا إستجبت بهذه الطريقة أمام هذا الموقف؟

– لماذا تصرف هذا الشخص هكذا؟ (**NATHALIE RUEST,2009,20-21**).

من خلال هذا التعريف نستنتج أن مفهوم العزو أو الإسناد يقصد به ميل الفرد أو الشخص إلى تفسير أعماله و محاولة إيجاد سبب حدوث ذلك العمل او الفعل.

و قد إنبثقت عن نظرية العزو عدد من النظريات الفرعية التي إستندت إلى المبادئ العامة لتلك النظرية، ثم عمدت إلى التنبؤ بكيفية إستجابة الناس لمواقف معينة أو مجال حياتي معين.

أما العوامل فهي العوامل قد تساعد الفرد بلوغ هدفه أو تعوقه، و هي عوامل قد لا يكون للفرد سيطرة عليها في بعض الأحيان و من أمثلتها : تصرفات الأفراد الأخرين أو ظروف البيئية الطبيعية أو الإجتماعية و ما هو مقدر للفرد أو الحظ.

(عز الدين جميل عطية، 1999، ص 91).

و يشير الباحث **هيدر** إلى أن علم النفس القائم على المنطق العام يتضمن الإعتقاد بأن العوامل الداخلية و غير المرئية كالقدرة و الجهد لا تمثل الأسباب الوحيدة للسلوك. فإلى جانب تعليل سلوك الناس بعزوه على عوامل شخصية (عوامل داخلية تتعلق بالفرد) مثل الجهد و القدرة، فإننا نلجأ أيضا إلى تعليل السلوك بعزوه إلى عوامل

موقفية (أو بيئية – خارجية) كالظروف المحيطية أو الحظ. **(روبرت مكلفين و ريشارد غروس،2002، ص 197)**.

و يرى الباحث **هيدر**أن عزو الفعل إلى عوامل المحيطية يتباين مع تباين تعليله بالعوامل البيئية، فكلما إزدادت أهمية العوامل الشخصية في نظر الملاحظ كمسبب للفعل أو السلوك قلت أهمية العوامل البيئية و بالعكس.(**عز الدين جميل عطية ، 1999، ص 91)**.

يفترض **هيدر HEIDER** أن الأفراد يعزون أسباب فشلهم و نجاحهم، محاولة منهم ربط سلوكاتهم بالعوامل و الظروف المؤدية له، إذ ان إدراك الفرد للسبب يساعده في السيطرة على الموقف البيئي **(VALLERAND ROBERT ET BOUFFARD LEANDRE, 1985, 49)**.

حيث قسم هيدر الأفراد غلى قسمين :

1-الأفراد يرجعون الأسباب إلى عوامل خارجية مثل الحظ و الصعوبة.

2-الأفراد يرجعون الأسباب إلى عوامل داخلية تتعلق بهم مثل الجهد و القدرة.

أي أن الفرد تتحكم فيه مجموعة قوى بيئية و أخرى شخصية حسب المعادلة التالية:

حدوث السلوك = قوى بيئة + قوى شخصية.

فحسب هذه المعادلة إذا ما كانت القوى البيئية لها تأثير قوي على الأفراد و تتحكم في سلوكاتهم نجد الأفراد ينقسمون إلى فئتين:

– فئة تبدي ميل إلى رفض التحكم و يقاومون القرارات و يظهرون إصرارا و عنادا و مقاومة للإغراء و التأثير عليهم.

– فئة تظهر الإستسلام و الرضا و القبول بالأمر الواقع.**(حمامة كريم، 2011، ص 36)**

مما سبق إن فكرة السببية الشخصية مقابل السببية الغير الشخصية حس الباحث **هيدر** أن الأولى يظهر تأثيرها في المواقف التي يكون فيها الفعل السلوكي الذي يقصده الفرد و يحدث بتأثير جهده الخاص و سماته الشخصية، كما أنها من ناحية أخرى ترسخ لدى الفرد إعتقاد بوجود علاقة بين الفعل السلوكي في البيئة و بين شعور الفرد بالمسؤولية، وهذا ما يسمى بالعزو السببي الشخصي.

و رغم أن **هيدر** لم يقم بصياغة نظرية خاصة به في الغزو، إلا أنه عددا من علماء النفس لمتابعة أفكاره الأصلية و تطويرها.

لقد إقتصر لحد الآن على إيضاح كيف ان الشخص الذي يلاحظ سلوك صادرا من أخر قد يرجعه إلى سبب داخلي أي عامل شخصي أو سبب خارجي أي بيئي يخرج عن نطاق فاعله، كتأثير الأخرين على هذا الفاعل او ظروف البيئة الإجتماعية أو الطبيعية، و لم يتعرض هذا الوصف إلى تحليل دقيق و مفصل لعمليات تفسير الناس للسلوك و كيف يتوصلون إلى أحكامهم على الأخرين ، و هذا ما نحاول التعرض إليه في نظرية و نموذج الباحثان "**جونز و دافيز**" .

ب- نظرية الإستدلالات المتناظرة أو المتقابلة ل" جونز و دافيز" 1965:

فكما سبق و قد إعترف **هيدر** معيار القصد أو الإستعداد جدمهم في السببية الشخصية، و نظرية الباحثان "**جونز و دافيز**" **Jones et Davis (1965)**، تعتبر محاولة لفهم الطريقة التي يقوم بها الأفراد بالإستدلال على نية و قصد فرد.**(Sergemoscovici, 1984,315-316)**

إهتم "**جونزودافيز**" بإدراك الشخص لأسباب أفعال الآخرين، وتناول العلاقة المبنية بين سلوك ما و الإسنادات الممكنة، كما أنهما إفترضا أن الفرد يسند و يعزو السلوك إما الخصائص الفاعل أو لخصائص البيئة، إلا أنهما إقتصرا على الخصائص المرتبطة بالفاعل أي السببية الشخصية، مما يتفق و نظرية الباحث هيدر . حيث تقوم هذه النظرية على فكرة أن الملاحظ يعتبر سلوك الفاعل سببه إحدى سماته أو إستعداداته الخاصة (الفاعل)، ولكي يتوصل إلى مقاصده الضمنية ، عليه التوصل إلى أثار الفعل الذي أراده هذا الفاعل .

(Vallerand Robert et Bouffardlèandre, 1985, 52-53).

يذهب **جونز و ديفيز** إلى القول بأن الشرط الأساسي للإستدلال المتناظر يتمثل في عزو السلوك إلى النية أو القصد، و في هذه الحالة نفترض أن الشخص تصرف هكذا لأنه أراد أن يتصرف على هذا النحوى و لم يحدث الأمر صدفة، و هناك شرطان ضروريان لعزو السلوك إلى القصد، و يتمثل و يتمثل أولهما أن نكون على

يقين بأن الفاعل أو الشخص يعرف مسبقا نتائج تصرفاته، و ثانيهما أن نكون واثقين بأنه يمتلك القدرة على القيام بذلك السلوك، فنحن لا نعزو السلوك إلى نزعة شخصية إلا إذا كنا واثقين تماما أن ذلك السلوك لم يحدث صدفة.

(روبرت مكلفين و ريشاردغروس، 2002، 198).

و لقد أكد الباحثان أن عملية العزو أو الإسناد تمتد من الفعل إلى النية ثم الإستعداد.

(disposion ----- intention ----- action)، ويشترط على الفاعل أن تكون لديه حرية الإختيار بين عدة سلوكات ممكنة، و على الملاحظ الإقتصار على النتائج غير المشتركة مع نتائج السلوكات الأخرى – الممكنة الحدوث في أن واحد– وهذه النتائج هي التي تعادل النية الفعلية للفاعل .

فمن خلال هذا نستخلص أن النظرية مبنية عل معيارين أساسيين و هما : القصد و الإستعداد، كما تناول الباحثين العلاقة الموجودة بين سلوك ما صادر من طرف فرد ما صادر من طرف فرد ما وتلك العزوات و الإسنادات التي قد يعزو إليها ذلك السلوك الصادر منه، فحسب هذين الباحثين هناك نوعين من العزوات الممكنة، فالنوع الأول في عزو السلوك إلى عوامل شخصية، أما النوع الثاني فيتمثل في عزو السلوك الصادر من طرف الشخص (الفاعل) إلى عوامل بيئية، غير أن الباحثين قد ركزا في نظريتهم هذه على النوع الأول أي العوامل الشخصية، فحسبهم الشخص الذي يلاحظ الفاعل أثناء أدائه

لسلوك ما له الميل في العزو و إسناد السلوك الصادر منه إلى عوامل راجعة إلى مميزات و سمات شخصية ذلك الفاعل، كما حدد الباحثين شرط أساسي للإستدلال المتناظر و هو عنوان نظريتهم، و يتمثل ذلك الشرط في عزو السلوك إلى النية أو القصد، و يقصد به أن الفرد او الشخص الذي قام بإصدار سلوك ما لم يقم بذلك بداعي الصدفة لكنه تصرف على هذا المنوال عن قصد ووعي، ولكي يتم عزو السلوك للقصد أو النية يجب أن يكون الفرد أو الفاعل يعي مسبقا النتائج التي تصدر عن تصرفه و أن تكون له القدرة اللازمة على أداء و القيام بذلك.

ج- نظرية العزو السببي المتعدد ل هارولد كيلي (kelly)(1967-1981):

يعد **كيلي** أحد المؤسسين لنظرية العزو لما قدمه من تجارب متعددة، و ترتكز هذه النظرية على مفهوم التغاير (covariance)، يعتمد هذا النموذج على ملاحظة التأثير بين المثير الخارجي و الفرد الملاحظ و الموقف.

و تقوم نظرية كيلي kelly على سؤال جوهري يتمثل في : ما هي المعلومات المستعملة للوصول إلى إسناد سببي ما، و بأي طريقة يتم ذلك؟

أشار كيلي kelly إلى أن الإسناد السببي هو عملية معقدة و مركبة و يجب الإعتماد على نوعين من المفاهيم لشرحها، وذلك في نوعين من المواقف، وتتمثل هذه الأخيرة في:

- **المفاهيم المتلازمة (concepts de covariance)**: و تطبق في المواقف التي تكون لدى القائم بعملية العزو أو الإسناد معلومات من ملاحظات عديدة للقيام بإستنتاجاته، حيث يرى الباحث **كيلي (kelly)** أن الناس يسلكون كما لو كانو علماء سذج (scientifique naive) يبحثون عن أسباب للسلوك من خلال ما قد يرونه من تغاير في الأحداث و الوقائع الإجتماعية.

-**المفاهيم المحددة الشكل (concepts de covariance)**: تطبق في المواقف التي يكون يها لدى القائم بالعزو معلومات من ملاحظة واحدة. (**Serge Moscovici, 1984 ,315-316)**

بناءا على هذين النوعين من المفاهيم ، قدم كيلي نموذجين لتفسير عملية العزو، هما:

- **عملية التلازم في الإسناد:** أوضح كيلي أن الأثر لا يسند إلى سبب واحد، و يكون إنتساب أثر السلوك لسبب ما (في الشخص أو البيئة) معتمدا على الملاحظة بأن هذا الأخير و السبب يحدثان معا دائما.

أشار الباحث كيلي إلى أن أي سلوك يمكن أن نجد له ثلاثة أنواع من الأسباب هي : المنبهات الخارجية، الملاحظة أي شخص أخر ، و الموقف أو السياق الذي يحدث فيه.

- **النموذج الصوري للعزو:** و لقد أوضحه كيلي kelly إعتمادا على مبدأين هما:

مبدأ النقصان و مبدأ الزيادة، و يشير الأول إلى أن دور سبب معين في إنتاج أثر ما سوف يهمل إذا ما وجدت أسباب أخرى محتملة كما العزوات و الإسنادات الداخلية ستكون ضعيفة إذا ما وجدت الأسباب الخارجية و العكس صحيح . بينما المبدأ الثاني ، إلى أننا عندما نكون على علم بوجود إرغامات أو تكاليف أو تضحيات أو مخاطر مدرجة في فعل ما للإنجاز، فإنه غابا ما ينسب للفاعل ، مثلا إذا نجح طالب ما من أصل محيط فقير نسبيا، يمكن أن ينسب نجاحه للعوامل الداخلية كالجهد، الإمكانيات و القدرات و العكس إذا ما كان من محيط غني . هذين المبدأين (الزيادة / النقصان) يوضحان جليا مخططين قد يكونان في حوزة ملاحظ ساذج.

أضاف كيلي أن العزو الصحيح يتم حسب معايير هي:

1-التمييز (distinctivitè): يشير إلى درجة قيام الفرد الملاحظ بنفس السلوك فسي وضعيات مغايرة.

2-الإجتماع (consensus): يشير إلى أي حد يتصرف أو يسلك الشخص نفس السلوك الذي يقوم به، و يتمثل أيضا في المعلومات الخاصة بإستجابات لأفراد لنفس المثير.

3-التشابه أو الوحدة (uniformitè): هو الحد الذي سوف يسلك فيه الشخص الملاحظ نفس السلوك في الحالات و ظروف أخرى (عبر الزمن) و أمام نفس الوضعية

أشار الباحث **كيلي** إلى أنه لما تكون درجة الإجماع و التمييز عالية، يميل الملاحظ إلى عزو سلوك الفاعل لأسباب خارجية، و إذا كانت العكس فإنه يعزوه لأسباب داخلية، و على الملاحظ الأخذ بعين الإعتبار عناصر هي : معنى الفعل، الإستدلال الإجتماعي حكم الأسباب

كما أن القائم بالعزو و يسعى للحصول على معلومات من مصادر ثلاثة و هي:

- المثير: هو الذي يقدم معلومات حول التمييز
- الأشخاص: هم الذين يقدمون معلومات حول الإجماع
- الزمن: هو الذي يقدم معلومات حول التشابه و التماثل

نلاحظ من خلال ما سبق أن هذه النظرية تهتم في جوهرها بتلك المعلومات التي نستعملها ونعتمد عليها أثناء القيام بعزو أو إسناد، و لفهم هذه الطريقة التي تتم فيها عملية العزو، قام الباحث بعرض موقفين، يتمثل الأول في الموقف الذي تكون لدى الفرد الذي يقوم بالعزو أو الإسناد عدة معلومات من ملاحظات متعددة و هو ما يسميه الباحث بالمفاهيم المتلازمة، أما الموقف الثاني فهو عكس الأول أي هو ذلك الموقف أين تكون المعلومات التي تساعد الشخص بالعزو ناتجة من ملاحظة واحدة و هو ما يسميه المفاهيم المحددة الشكل

كما قام الباحث بإستخراج من هذين المفهومين نموذجين لشرح عملية العزو، فيتمثل الأول عزو سبب سلوك ما إلى عوامل شخصية أو بيئية معتمدا على

الملاحظة يرجع إلى أن السلوك و السبب الذي نعزوه إليه السلوك قد حدث في نفس الوقت، أما النموذج الثاني فقد إعتمد الباحث في في تفسيره على مبدأين، يتمثل الأول في مبدأ النقصان الذي يقصد به أنه من الممكن إهمال دور عامل أو سبب ما وراء حدوث أثر وذلك في حالة توفر أسباب أخرى محتملة ، حيث أن عزو إلى عوامل داخلية تكون ناقصة إذا توفرت العوامل الخارجية كما أننا في حالة علمنا بوجود بعض التضحيات أو خطر أو كلفة في إنجاز ما فإننا سنقوم بعزو هذا الإنجاز لفاعله، و حسب الباحث كيلي لكي يحصل العزو أو الإسناد بصفة جيدة أن يحدث وفق المعايير و هي: التمييز، الإجماع و التشابه أو الوحدة.

و كما و قد سبق و تطرقنا إليه سابقا سنتعرض إلى نظرية عزو النجاح و الفشل للباحث وينر حيث سنعتمد كثيرا على نموذجه في دراستنا هذه و على هذا سنقوم بعرض نظريته بالتفصيل مقارنة بالنظريات الأخرى، لكونها في صلب موضوع دراستنا.

د- نظرية العزو السببي للباحث وينر Wiener(1979):

لقد كان **وينر Weiner** أو من قام بتكييف نظرية العزو السببي للمجال التربوي، ففي هذا السياق قامت النظرية المتمثلة في النظرية العزوية للمشاعر و الدافعية، بطرح تساؤلاتها حول الأداء المدرسي للتلاميذ، حيث حاول وينر في دراسته (1979 -

1980 – 1994) الإجابة أساسا على السؤال التالي: إلى ماذا يعزو التلاميذ نجاحهم وفشلهم الدراسي؟.

فحسب الباحثان **Pintrich et Schunk (1996)** و **Graham (1991)** هذا الباحث النسملوي (وينر) قد قام بدون شك ببناء أحد النماذج النظرية الأكثر كمالا و أهمية للدافعية و التكملة المدرسية. (Accomplissement scolaire).

ففي العشر سنوات الأخيرة عدد كبير من الباحثين إعتمدوا على هذا النموذج الذي يعتبر من نماذج الواقع اليومي، هذا النموذج العزوي يوضح جذور وطبيعة العزوات السببية و كذا تدخلها و تأثيرها على مشاعر و سلوكات التلميذ.

لقد وصف **وينر Weiner(1980، 1986)** ظهور وتطور ونتائج العزوات السببية، حيث ذكر عدة عوامل محيطية و شخصية التي تؤثر على تصور التلميذ لأسباب نتائجه، و هذه العوامل تأخذ كل منها أبعاد خاصة و تؤثر بصفة منفردة على مشاعر التلاميذ، هذه الخصائص و المميزات المؤثرة تنعكس أخيرا على سلوك التلميذ.

قبل التطرق بالتفصيل لكل من نموذج وينر Weiner (1986 – 1992) نقوم أسفله بعرض نظرة عامة عن النموذج.

- الشروط السابقة_____ الأسباب الحقيقية_____ الأبعاد السببية _____الأثار النفسية _____الأثار السلوكية.

الشكل رقم (03): نظرة عامة للنموذج العزوي لوينر 1992. (Weiner, 278, 1972).

3-أصول العزو السببي :

حسب وينر Weiner (1980، 1986، 1992) مجموعة من العوامل تؤثر على النموذج العزوي للتلميذ، فالباحث يشير إلى أثر العوامل المحيطية كهيئة المعلم و نتائج الأقران.

كما أنه إهتم بالعوامل الشخصية كالبنيات المعرفية للتلميذ، تجاربه السابقة، تصوره للذكاء و التحيزات العزوية التي يجب الحذر منها.

أ- العوامل المحيطية:

يساند وينر Weiner(1986 – 1992 – 1992) و قراهام graham (1991)، وكذا pintrich et schunk (1996) فكرة إن إتجاهات المعلم و مفعولها الرجعي العزوي السببي للتلاميذ حسب graham (1991) التلاميذ يستطعون إستبدال العزوات التي يقوم بها معلمهم إتجاههم، وكذلك بالإعتماد على الإستجابات العاطفية وسلوكات هذا الأخير.

هذه الباحثة تؤكد بوضوح أن المعلم له ميل إلى إظهار نوع من الرأفة و الشفقة و التعاطف إتجاه تلاميذه، حيث يضن أن الفشل هذا الأخير أي التلميذ يرجع إلى نقص الإستعداد و الكفاءة، ففي هذه الحالة الأستاذ أيضا له الميل لتشجيع هذا التلميذ وتقديم المساعدة، غير أن الأستاذ يظهر دائما الغضب نحو التلميذ إذا كان هذا التلميذ يعزو فشله لنقص الجهد، و قد يوبخ المعلم التلميذ و لا يقدم له المساندة.

كما أظهر **وينر Weiner** (1994 – 1986) و **Pintrich et Schunk**(1996) للوضوح عنصر أخر مهم، فحسب هذين الباحثان التلاميذ يميلون إلى تكرار نموذج العزو السببي الذي يتبناه معلمهم نحوهم.

بعبارة أخرى، في الكثير من الحالات التلميذ يفسر نجاحه عن طريق عوامل قد تم ذكرها سابقا من طرف معلمه، فإذا عزا المعلم مثلا صعوبات تلميذ إلى نقص المؤهلات أو الكفاءات ، هذا الأخير من المحتمل أن يصل إلى نتيجة أن هذا السبب هو بالفعل وراء متاعبه.

كخلاصة فمن الضروري أن يكون الأستاذ واعي من أثر مواقفه و النموذج العزوي الذي يتبناه إتجاه تلاميذه.

بالإضافة إلى ذلك يساند وينر Weiner في دراسته (1986 ، 1992، 1994) فكرة أن نتائج الأقران تأثر أيضا بريقة بليغة على النموذج العزوي

للتلميذ، فعندما فعندما يكون معظم زملائه في نفس الموقف الذي هو عليه له الميل أن يعزو نتائجه لمميزات المهمة التي يقترحها له المعلم، فإذا نجح التلميذ في الإمتحان كأغلب أقرانه يفسر نتائجه عن طريق سهولة المهمة، و في المقابل إذا فشل التلميذ كباقي زملائه فيرجع نتائجه لصعوبة المهمة، و بالعكس إذا نجح أو فشل في الإمتحان و معظم زملائه و أقرانه يعيشون موقف مغاير أو مختلف فمن المحتمل جدا ان يعزو نتائجه لعوامل شخصية كالقدرة و الجهد.

كنتيجة التلاميذ لهم ميل للمقارنة مع الأخر لكي يقيمون قدراتهم و تكملتهم الدراسية.

(accomplissement scolaire).

ب-العوامل الشخصية:

حسب وينر (1980، 1986) و pintrich et schunk(1996) بعض العوامل الشخصية تمارس تأثيرا على العزوات االسببية للتلاميذ، فهؤلاء الباحثين يشيرون إلى:أهمية بعض البنيات المعرفية للتلميذ و التي لا تستطيع تزوير العزوات السببية. كما أن الباحث وينر weiner (1980، 1986) أشار إلى أخطار الميل للمجاملة و التمركز حول العزوي الأساسي، أخيرا التجارب السابقة للتلميذ و تصوره للذكاء تأثيرا أيضا بطريقة هامة على النموذج العزوي السببي.

ففي سن الثلاث سنوات الطفل يطور بعض البنيات العقلية التي تسمح له القيام بالعلاقات السببية، هذا ما يسميه pintrich et schunk (1996) " بالتصميم السببي" و بصفة واضحة الطفل في هذا السن يدرك شيئا أن الأسباب تسبق دائما النتائج.

بتعبير أخر، يبدأ الطفل في إستيعاب مبدأ التجاور الزمني المكاني ، و حسب هذا المبدأ الأسباب و النتائج يجب أن تتزامن (تتطابق) في الزمان و في المكان، فنقول عن الطفل أنه لم يدمج بعد مبدأ التجاور الزمني إذا عزا فشله في الإمتحان للنزاع مع زملائه أو أصدقائه الذي حصل في الخمس الأشهر الماضية، و لكن الفرد إذا إكتسب مبدأ التجاور المكاني يفسر نجاحه للتحكم وذلك عن طريق السكوت الذي يعم قاعة القسم في ذلك الوقت.

كما يحذر وينر weiner (1980، 1986) قراءة من الميل للمجاملة، ويستند بإستعدادات الإنسان ليعزو لنفسه مسؤولية النجاح ويرجع فشله لعوامل خارجية.

يفسر deschamps(1992) هذا النوع من العزو أساسا على أن الكائن الإنساني يبحث دائما على حماية تقدير ذاته.

كما أن من الممكن أن تصور التلميذ يكون له أثر عليه من طرف الميل إلى التمركز حول الذات، و في هذه الحالة التلميذ يعزو أيضا مسؤولية نجاحه وفشله رغم أن هذه الأحداث راجعة لعوامل أخرى، كما ان التلميذ مثلا يرجع لنفسه مسؤولية عمل الجماعة و هذا بدون الأخذ بعين لإعتبار مشاركة زملائه في ذلك العمل .

يشير وينر weiner(1980،1986) إلى الدور الهام للتجارب السابقة للتلميذ ، فهذا الأخير قد عاش نجاحات في الماضي و يعرف جيدا طبيعة المهامات الدراسية، فعزواته تختلف تماما عن ذلك الفرد الذي واجه فشل متكرر و غير مألوف في النظام المدرسي.

و أخيرا تأكد قراهام Graham (1996) على أن الطريقة التي يدرك بها التلميذ الذكاء تؤدي إلى إحداث أثر أساسي على نموذجه العزوي السبي. فحسب هذه الباحثة من الممكن تمييز تصورين عن الذكاء " هو كيان وحد(ة) مستقر(ة).

ثابت(ة) و لا يستطيع أن يتغير مع الوقت، و بالعكس حسب التصور الثاني، الذكاء يعتبر نتيجة لمجموعة من المعارف و الإستراتجيات المعرفية و غير المعرفية و تتطور مع الحياة. (Véronicaleuprecht, 2007, 48-51).

فحسب كراهي M.CRAHAY (1996) مازال العديد من المعلمين حتى اليوم مقتنعين بالتصور المستقر للذكاء، و على هذا فكثير من التلاميذ يطورون في السنوات الأولى من الدراسة.

تصورا عن الذكاء من هذا النوع، و هذا لايستطيع أن يؤدي إلى نتائج وخيمة على تقدير الذات و على دافعية التلميذ.

و على هذا فإننا فإذا أخفق هذا الأخير في الإمتحان و عزا فشله لنقص الذكاء فيصل إذن إلى العجز النهائي، فقد يظن أنه لا يوجد شيئ يستطيع القيام به لتغيير الوضعية، و

هذا ما يسمى " بعجز المتعلم" (impuissance acquise)(Marcel.Crahay, 1996,p214).

و إمتداد لأفكار هيدرHeider، صاغ وينر Weiner نظريته لتفسير النجاح و الفشل الدراسيين، حيث إقترح نموذجا سببيا يتكون من ثلاثة أبعاد.

4-الأبعاد السببية:

حسب الباحث وينر (Weiner) (1979ن 1980، 1994) كل عزو يتميز بثلاثة أبعاد سببية جد مختلفة، فالباحث يشير إلى أهمية مركز السببية ، الثبات على التحكم.

و في نفس السياق يضيف كل من الباحث أبرامسون (Aabramson، الباحث سيليجمان (Seligman)و تيسدال (Teasdale)1978 و كذا الباحثان Normandeau (1998 et Gobeil بعد أخر هو الشمولية، ويميز بين الأسباب الخاصة (المعرفة-التخصص) و الأسباب العامة للذكاء.

أ – مركز السببية: يشمل هذا البعد التمييز بين الأسباب الداخلية للفرد (القدرة – الجهد) فالتلميذ يظن أن قدراته أو جهوده هي وراء نتائجه، و الأسباب الخارجية (الحظ – الصعوبة في المهمة) هي وراء فشله، حيث يفسر مشواره الدراسي عن طريق سلوك الغير أو حتى مميزاته المهمة، فالتلميذ يستعين بالعوامل الخارجية.

ب-الثبات: يشمل التمييز بين الأسباب المستقرة و الثابتة كالقدرة، و الأسباب المتغيرة كالحظ، حيث قام الباحث وينر Weiner (1986ن 1992) بتقسيم الجهد إلى قسمين : الجهد القريب المدى وهو عامل غير ثابت، و الجهد البعيد المدى الذي يتميز بالثبات.

جدول رقم (01):

العزو المتعلق بمركز السببية و الثبات.

الثبات	مركز السببية	
ثابت	داخلي	خارجي
	القدرة	صعوبة المهمة
غير ثابت	الجهد	الحظ

(Susanne Kaiser,2006,p6)

يوضح لنا الجدول رقم (1) أن وينر فسم أسباب العزو إلى: بعد الثبات و بعد السببية حيث أن القدرة و الجهد يعتبران عاملان ضمن البعد الداخلي ، أما صعوبة المهمة فيدخلان ضمن البعد الخارجي، كما تعتبر القدرة و الصعوبة المهمة عاملان ثابتان لا يتغيران مع الوقت، بينما الجهد و الحظ إعتبرا غير ثابتين و هذا نظرا لتغيرهما مع الوقت، فأفكار الباحث وينر ترتكز على حكم الشخص ذاته على أفعاله،و الذي يعكس عامة عزو أو

إسناد النجاح لأسباب و عوامل داخلية و الفشل لعوامل خارجية، و هذا ما يسميه الباحث وينر بالميل للمجاملة.

جدول رقم (02):

مخطط مصحح يمثل العزو المتعلق بمركز السببية و الثبات :

الثبات	**مركز السببية**	
	داخلي	خارجي
ثابت	القدرة الجهد على المدى البعيد	الخصائص الموضوعية للمهمة
غير ثابت	الجهد الوقتي أو الموقفي المزاج التعب الصحة	الحظ تأثير الغير

(Weiner, 1986, 47).

يظهر من خلال الجدول رقم (02) أنه أضيفت بعض العوامل لعملية العزو وذلك بدراسات جديدة أين تم اكتشاف عوامل أخرى تلعب دورا في عملية العزو، حيث نجدها قسمت إلى القدرة، الجهد الوقتي على المدى البعيد، الجهد الوقتي أو الموقفي ، التعب، الصحة كعوامل البعد الخارجي، كما نجد القدرة ، الجهد على المدى البعيد و الخصائص الموضوعية للمهمة

قد صنفت كعوامل ثابتة لا يقبلان التغير مع الوقت، عكس الجهد الوقتي و الموقفي، المزاج ، التعب ، الصحة، الحظ و تأثير الغير الذين صنفوا كعوامل ثابتة وتتغير مع الوقت.

ج- القدرة على التحكم: يعكس هذا البعد الأسباب التي تكمن في تحكم الفاعل، و هو بعد هام جدا حيث يميز بين الأسباب التي هي موضوع تحكم إرادي مثل الجهد، و الأسباب التي لا يمكن التحكم فيها مثل القدرة أو المؤهلات.

فيصر وينر Weiner(1980، 1986ن 1992) في أبحاثه على العلاقة الوطيدة الموجودة بين الإحساس بالتحكم لدى الفرد و نموذجه العزوي السببي، كما ان الفرد الذي يحس انه يملك التحكم في الأحداث التي تواجهه يقوم بعزو نجاحه أو فشله لعوامل مختلفة عن ذلك الفرد الذي يظن أنه غير متحكم في المواقف التي تواجهه.

فالقدرة على التحكم إذن تعني شعور الفرد بالقدرة على تغيير مجرى الأحداث، الجدول الأتي يوضح لن مختلف العزوات السببية و أبعادها الخاصة.

جدول(03):

العزو السببي مقسم حسب مركز السببية ، و مركز التحكم

الثبات	مركز السببية			
	داخلي		خارجي	
	إمكانية التحكم	غير قابل للتحكم	إمكانية التحكم	غير قابل للتحكم
ثابت	الجهد على المدى البعيد.	القدرة.	تحيز المعلم.	خصائص المهنة.
غير ثابت	الجهد المؤقت أو الموقفي.	الصحة. المزاج. التعب.	مساعدة الأصدقاء أو المعلم.	الحظ.

(Weiner, 1986,p 49).

يظهر أيضا من خلال الجدول رقم (3) أن **وينر** قد وظف مفهوم مركز التحكم لصاحبه **روتر**(Rotter) كبعد أخر في تصنيف الأبعاد السببية، حيث صنف عوامل العزو على غرار الثبات و مركز السببية إلى عوامل قابلة للتحكم و هي : الجهد على المدى البعيد، الجهد المؤقت أو الموقفي، مساعدة الأصدقاء أو المعلم، و إلى عوامل غير قابلة للتحكم و هي : القدرة ، الصحة ، المزاج ، التعب ، خصائص المهمة و الحظ.

د- الشمولية: لقد أضاف كل من **أبرامسون Abramson، سيليجمان Seligman، تيسدال Teasdale** (1978) و كذا **Normandeau et Gobeil**(1998) بعد أخر للعزو السببي، فالسبب الذي يعزو إليه الفرد نجاحه أو فشله يمكن أن يكون من طبيعة إجمالية أو حيث أن من الممكن أن التلميذ ينظر لنسه على أنه سيئ أو ضعيف في كل المواد الدراسية. فهو إذن عبارة عن عزو إجمالي ، و لكن في المقابل يظن أنه ضعيف فقط في مادة معينة. فيستعين بالعزو النوعي.

و يمكن أن نستخلص من خلال هذا أن وينر قد إعتمد في صياغته لنموذجه العزوي على تصنيف العوامل التي يقوم بها التلميذ على عزو نجاحه أو فشله لها، على ثلاثة أبعاد، حيث يتمثل البعد الأول في مركز السببية و يقصد به الأسباب أو العوامل الداخلية كالقدرة و الجهد، و الأسباب الخارجية التي تتمثل في الحظ و صعوبة المهمة المقترحة للتلميذ، و أما البعد الثاني فهو بعد الثبات الذي يعتبر تمييز للعوامل حسب ثباتها أو تغيرها عبر الوقت ، حيث تعتبر القدرة و صعوبة المهمة عاملان ثابتان و مستقران عكس الجهد و الحظ اللذان صنفا كسببين قابلن للتغير و غير ثابتان، أما فيما يخص البعد الثالث و الأخير فهو بعد التحكم أو القدرة على التحكم الذي يتمثل في تلك الأسباب أو العوامل التي يستطيع التلميذ أو الفاعل السيطرة عليها، مثل الجهد البعيد المدى، و الجهد الموقفي ، تحيز المعلم و مساعدة الأصدقاء و كذا تلك العوامل التي لا يستطيع التلميذ التحكم فيها مثل : القدرة، الصحة، المزاج، التعب، خصائص المهمة و الحظ.

5-الأثار النفسية للعزو:

حسب الباحث **وينر Weiner** (1980، 1986، 1994) مركز السببية، الثبات و القدرة على التحكم تلعب كل منها دور هام في تطور توقعات و مشاعر التلميذ.

أ-أثر الأبعاد السببية على توقعات التلاميذ:

يساند وينر (1986) أن الثبات يمارس أكثر تأثيرا على توقعات التلاميذ، ففي حالة النجاح، العزو إلى عامل ثابت يؤدي إلى نتائج إيجابية على توقعات التلميذ.

فإذا أرجع التلميذ مثلا التلميذ نجاحه لقدرته و إقتنع بثبات هذا البعد، فهو ينتظر أن ينجح من جديد و يكون متفائلا في المستقبل ، و لكن في حالة الفشل ، العزو لعامل ثابت كنقص القدرة يعكر توقعاته بالنسبة لأي تحسن في المستقبل.

فرغم أن مركز السببية و القدرة على التحكم يؤثران بشكل قليل على توقعات التلاميذ، إلا أن الباحث وينر 1986 يوضح على أنه لا يجب الإنقاص من قيمة البعدين في التأثير.

إذا راجع التلميذ نجاحه لعامل داخلي و يمكن التحكم فيه كالجهد مثلا ، توقعاته تكون مرتفعة و ذلك في حالة ما إذا إعتبر نفسه صانع هذه النتائج، و إذا بالعكس عزرا نجاحه لعمل خارجي و لا يمكن التحكم فيه كالحظ، يغذي توقعات أكثر إنخفاضا، أي لا يحس أنه سيد الموقف الذي هو فيه و لا تكون له ضمانات فيما يخص نجاحه في المستقبل.

كنتيجة، ففي حالة النجاح العزو من الطبيعة الداخلية، الثابتة و التي يمكن التحكم فيها تأثر إيجابيا على توقعات التلميذ، و لكن في حالات الفشل العزو من النوع الداخلي ، الثابتة و التي لا يمكن التحكم فيها تؤدي إلى نتائج سلبية على أمال التلميذ في المستقبل.

ب-الأبعاد السببية على مشاعر التلميذ:

التلميذ كل على حسب نوع عزوه يحس بمختلف الإنفعالات ، فحسب عدد من الباحثين و منهم نجد **وينر** (1980، 1986، 1992) **و كراهامCraham (1991) و Mooney et Thornton (1999)** و مركز السببية يؤثر خصوصا على تقدير الذات عند التلميذ، فإذا عزا التلميذ نجاحه لعامل داخلي فهذا ما يرفع من تقدير الذات لديه، و بالعكس إرجاع فشله لسبب خارجي يفقد التلميذ ثقته بنفسه.

كما سبق القول ، فبعد الثبات له صلة وثيقة بتوقعات التلميذ، و كذلك حسب ثبات أو غير ثبات السبب، التلميذ يشعر بالثقة بالنفس أو بالعكس يكون موهن العزم و حتى ثائر و مضطرب.

و في موضع أخر ، فالقدرة على التحكم في مشاعر الفعالية ، الذنب أو الإستسلام، فإذا ظن التلميذ يمارس تحكما على نتائجه الدراسية يشعر بأنه أكثر فعالية و العكس إذا ظن أنه لا يملك يسيطر على المواقف أو الوضعيات التي يعيشها ، يطور شيئا فشيئا شعور الإستسلام المكتسب.**(Marcel. Crahay, 1996, 83-93)**

هذا الأخير ينعكس على ثلاث مستويات ، فمن جهة الفرد لا يظهر أصلا أن لديه الدافعية للتحكم في الموقف الذي يتواجد فيه، و من جهة أخرى ، فعلى الجانب المعرفي يعاني كثيرا من الصعوبات لقيام علاقة بين ما يقوم به و بين ما حصل له، فمعظم الوقت التلميذ يفسر الاحداث كما و أنها راجعة لعوامل خارجية.

أخيرا، و على المستوى الإنفعالي، الفرد يشعر انه محبط و حتى يائس و لهذا فهو يتجنب و يتحاشى دائما توظيف كثيرا من الجهود في أعماله، بما أنه يظن أنه غير مجدي ، فهو يفضل بالأحرى السلوك الألي ، السلبي و الأقل فعالية، و لكن أيضا الغير المكلف، وهذا قد يعقد صعوباته في التعلم، فهذا عبارة عن حلقة مفرغة يصعب تحطيمها.

(Marcelcrahay,et Bordeleau, 1997, 23-24).

كخلاصة يدعم **كراهايcrahay**(1996) أنه: " لايكتفي معرفة النجاحات للإنفصال وضعية الإستسلام هذه، فيجب قبل كل شيئالإنتهاء من عزو فشله و صعوباته لأسباب داخلية ثابتة و لا يمكن التحكم فيها" .**(Marcel Crahay, 1996, 220, 221)**

نلاحظ من خلال ما سبق ان للأبعاد السببية أثر على توقعات نجاح التلاميذ، غير أن بعد الثبات هو الذي يؤثر بقوة على توقعات نجاح وفاء التلاميذ، حيث في حالة عزو التلميذ نجاحه لعامل ثابت مثل عامل قدرة سيكون متفائلا في تحقيق نجاح أخر في المستقبل ، غير أن في حالة الفشل و عزو ذلك مثل عامل قدرة سيكون متفائلا في تحقيق نجاح أخر في المستقبل .

كما تؤثر الأبعاد السببية على مشاعر و نفسية التلاميذ حيث ان في حالة نجاح التلميذ و عزو ذلك النجاح إلى عوامل داخلية سيؤدي إلى إرتفاع تقدير الذات لدى التلميذ حيث يحس أنه هو المسؤول الوحيد عن ذلك النجاح غير أنه في حالة الفشل و عزو ذلك الفشل لعامل خارجي يفقد التلميذ الشعور بالثقة و تقدير الذات، و يشعر انه لم يعمل ما في وسعه لتحقيق النجاح.

6-الأثار السلوكية للعزو:

هذه المشاعر تؤثر على سلوك التلميذ ، كما أن الانفعالات تمارس لاسيما تأثير هام على الدافعية الباطنية (الجوهرية، الذاتية ، الأصلية) للتلميذ، حيث أن التصور الإيجابي للقدرات يكون مرتبط بالمثابرة و النجاح، غير أن التصور السلبي يؤدي في غالب إلى إنقطاع أو الفشل الدراسي.

7-العزو السببي للنجاح و الفشل الدراسيين حسب كراهاي(M.Crahay):

يستدرك الباحث **كراهايCrahay**(1999) في أعماله الأبعاد السببية الثلاثة التي إعتمد عليها الباحث **وينر Weiner** ، فالباحث البلجيكي يركب ويترتب المعالم الثلاثة بشكل يعمل على حالة الفشل، أما في حالة العزو التلميذ نجاحه أو فشله إلى الإستعدادات الفكرية و هو عامل داخلي ، ثابت و غير قابل للتحكم فيشعر التلميذ بالفخر في حالة النجاح و الخجل و فقدان الأمل في حالة الفشل.

أما التلميذ الذي يعزو نجاحه أو فشله للجهد الذي هو عامل داخلي ، غير ثابت و قابل للتحكم فتلد لديه مشاعر الفخر إذا نجح ن و الشعور بالذنب إذا فشل. كما أن عزو النجاح و الفشل لمستوى صعوبة العمل (الذي يقصد به العمل المدرسي) و البرامج اللذان يعتبران عاملان خارجيين، ثابتين و غير قابلين للتحكم فيصاحبهما على التوالي، اللامبالاة في أثناء النجاح و الغضب أثناء الفشل .

و أخيرا عزو التلميذ نجاحه أو فشله للحظ أو مزاج المعلمين و هما عاملان خارجيين ن غير مستقرين و غير قابلان للتحكم فيصاحب النجاح الشعور بالشكر و الإمتنان ، أما الفشل فيصاحبه الشعور بالمفاجئة و الإستسلام.

8-العزو السببي في المجال الدراسي:

توجد مجموعة من الدراسات التي أقيمت لفهم دور العزوات السببية في المجال الدراسي و منها تلك التي أقيمت من طرف بعض الباحثين الذين حاولوا تحديد و جود فروق في الأسلوب العزوي حسب جنس التلاميذ، مستوى قدرات التلاميذ ، الدافعية المدرسية و نتائج العزوات السببية على المشوار الدراسي للتلاميذ و إحساسه بقدراته.

توضح بعض الدراسات صلة فرق حسب الجنس التلاميذ و الأسلوب العزوين وبدقة الإناث يعزون نجاحهم في الرياضيات للجهد و أقل قدراتهم مقارنة بالذكور، و في المقابل الإناث يعزون أكثر فشلهم في الرياضيات لقدرتهم مقارنة بالذكور.

لقد تطرقت الدراسات الأخرى إلى غياب فرق معتبر بين الأسلوب العزوي للذكور و الإناث، و في هذا الإتجاه قام **Freize و زملائه** (1982) بدراسة تحليلية شاملة ل 21 دراسة على الفروق بين العزوات السببية بين الذكور و الإناث، و بدقة الجهد يتم غالبا عزوه في النجاح على غرار الفشل و هذا بالنسبة للجنسين.

أما الدراسات الأخرى التي للفرق بين الذكور و الإناث فيما يخص الأساليب العزوية، فقد إهتم المؤلفين بإختلاف العزوات السببية و ذلك حسب الأداء المدرسي و أسلوب التلميذ.

و كمثال قام **Sullivan et Howe (1996)** بإجراء دراسة فيما يخص موضوع الأداء في القراءة عند 513 تلميذ السنة الثالثة، السادسة و التاسعة من محيط سوسيو–إقتصادي متخلف، و أظهرت نتائجهم أن التلاميذ الذين لدهم أداء عالي في الإلقاء يعزون نجاحهم لقدراتهم، ويعزون فشلهم إلى نقص الجهد و لعوامل خارجية، و من جهتهم التلاميذ الذين لهم أداء منخفض في القراءة يعزون فشلهم لقدرتهم.

لقد تحصل **Chan (1994)** على نفس النتائج في الرياضيات و ذلك مقارنة الأسلوب العزوي لمجموعة من التلاميذ لديهم صعوبات في التعلم مع مجموعة من التلاميذ ليس لديهم هذا النوع من الصعوبات و منحدرين من محيط مختلف.

قد أشار كل من **Willows et Butkowsky (1980)** إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يشهدون انهم يتمتعون بتحكم أقل على فشلهم و نجاحهم في المدرسة، هذان

الباحثان يقترحان الشعور بعدم القدرة على التحكم في موقف تعلمي يشجع على التسرب المدرسي.

في دراسة قام بها **Nunez** و مساعدوه **(2005)** على مجموعة تتكون من 345 تلميذ ذوي صعوبات التعلم و البالغين من العمر ما بين 9 – 14 سنة، أظهرت فرق في الأسلوب العزوي و ذلك حسب الدافعية المدرسية، حيث أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم و لهم مستوى عالي من الدافعية يعزون نجاحهم لأسباب داخلية (القدرة و الجهد) و فشلهم لأسباب خارجية.

نتائج هذه الدراسة تظهر للوضوح التباين في الأسلوب العزوي عند التلاميذ ذوي صعوبات في التعلم و تشكل نقطة (منطق) تفسير للمثابرة و الرسوب المدرسي.

في هذا الإطار وجود علاقة بين العزوات السببية الدراسية في الرياضيات قد تم إظهاره في الدراسات التي أقيمت من طرف **Bornholt et Moller**(**2003**) حيث أظهرت نتائجهم ترابط واضح و تبليغ بين العزو الفشل في الرياضيات للجهد و المثابرة الدراسية في الرياضيات.

فالتأثير المباشر أو الغير المباشر للغزو السببي على المثابرة و الدافعية يظهر أهمية تعميق المعارف في العلاقات الموجودة بين العزوات السببية و التسرب المدرسي، و كذا العوامل المؤثرة في عزوات التلاميذ أوليائهم. . (**Natalieruest, 2009, 35-37**)

نستخلص من كل هذا أن هناك عدة دراسات قد أقيمت في مجال العزو السببي، و من بين هذه الدراسات نجد تلك التي تطرقت إلى الفرق العزوي حسب جنس التلاميذ، فقد إستخلصت بعضها إلى وجود فرق بين الإناث و الذكور فيما يخص عوامل العزو ، و في المقابل أظهرت بعض الدراسات الأخرى إلى تشابه في العزو السببي بين الجنسين.

كما ركزت دراسات أخرى على الفرق في الأسلوب العزوي بين الجنسين و ذلك حسب الأداء المدرسين حيث بينت نتائج هذه الدراسات ان ذوي أداء عالي في مادة الميل لعزو فشلهم إلى عامل داخلي و لعوامل خارجية، على عكس التلاميذ الذين يعزون فشلهم للقدرة.

أما دراسات أخرى فتعرضت إلى مقارنة الأسلوب العزوي بين عينة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات و عينة من التلاميذ ليس لديهم هذا النوع من الصعوبات و من محيط محروم.

فأظهرت أن أفراد العينة الاولى لهم تحكم أقل في نجاحهم و فشلهم، و هناك من الدراسات من ركزت على الفرق بين الأسلوب العزوي حسب الدافعية المدرسية و توصلت إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الدافية مرتفعة لهم الميل لعزو النجاح لعوامل داخلية و الفشل لعوامل خارجية.

و من خلال كل هذا نستخلص العلاقة الموجودة بين العزو السببي و الأداء، الدافعية و المثابرة المدرسية، هذا ما يستدعي إجراء بحوث و دراسات في هذا المجال.

9- الفرق بين العزو السببي و مركز التحكم أو موقع- مصدر الضبط (LOC):

رغم أن المصطلحين مختلفين إلا أن البعض يقوم بالخلط بينهما ، و من بين الباحثين الذين قاموا بتوضيح هذا الفرق بين المصطلحين، نجد **(1984)BEAUVIOS و (1984) Paleuzuela**اللذان قاما الباحثان بإبراز ثلاث إختلافات بينهما:

فالإختلاف الأول ، و هو الأكثر أهمية ن أن لبحث روتر يعتبر مركز التحكم أو موقع الضبط على أنه قبلي (priori à)، و هو تابع للتعزيز المتحصل عليه من وضعية ما ، اما العزو السببي يعتبر عكس ذلك فهو بعدي (posteriori à)، أي تفسير و شرح لهذه الوضعية.

أما الإختلاف الثاني، فيتمثل في مركز التحكم أو موقع الضبط حسب الباحث روتر يرجع إلى مدى وجود او لا (مركز التحكم داخلي و مركز تحكم خارجي) لصلة بين السلوك أو السمة الشخصية و التعزيز، كما أن العزو السبي يحدد و يوضح أصل السبب الحقيقي للتعزيز مستقلا عن التكم الذي يمارسه الفرد.

و يأتي في الأخير الإختلاف الثالث، الذي يتمثل في ان مفهوم العزو السببي خاص بالتصرفات الفرد، عكس موقع الضبط الخاص بالتعزيزات. **(Yvan paquet, 2005, 23).**

و هناك أيضا باحثين أخرين أشاروا إلى ذلك الإختلاف الموجود بين المصطلحين ، و نجد من بينهم **zuroff** (1980)، فحسبه الإختلاف يكمن في أن المصطلح مصدر الضبط

أو مركز التحكم كما عرفه الباحث روتر يرجع إلى مدى وجود (تحكم داخلي) أو عدم وجود (تحكم خارجي) صلة بين السلوك أو خاصية شخصية للفرد و التعزيز، غير أن مصطلح العزو السببي يرجع إلى مركز السببية، و السؤال المطروح هنا يتمثل في التعرف على ما إذا كانت الأسباب مرئية على أنها داخلية للفرد (عزو داخلي) أو خارجية عنه (عزو خارجي) ، أما الإختلاف الأخر الذي ذكره **Beauvois (1984)** فيتمثل في التعريف المختلف للمصطلحين ، فحسب مفهوم العزو السببي يعني التصرفت و حالات الفرد ، بينما مفهوم موقع الضبط الداخلي – خارجي تعني التعزيزات (**Nicoledubois, 1987, 49-50**)

و لكي نقوم بتوضيح المفهومين أكثر، و نزع اللبس و الغموض عنهما ، نستعين بمثال و ذلك للتوضيح على كيفية قدرة العزو السببي التدخل في تكوين مركز التحكم، و خاصة مركز التحكم الخاص:

و لنأخذ مثال تلميذ صغير يواجه لأول مرة في حياته و ضعية إجتياز إمتحان، فالتوقع العام سيسيطر على التوقع الخاص، و بعبارة أخرى التلميذ قبل وضعية الدخول إلى قاعة الإمتحان يقدر إمكانية التحكم في الوضعية و ذلك حسب تجربته العامة في الحياة فمركز التحكم هو الذي يحدد الأسلوب العام لرأي هذا التلميذ فيما يخص تحكمه في هذا الإمتحان.

و لنتخيل أن التلميذ يقول أنه في الغالب له الحظ (تحكم خارجي) فحتما الإمتحان ، رغم عدم مراجعته الكثيرة، يجتاز التلميذ الإمتحان و يفشل. و يقول " لأول مرة ليس لدي الحظ" (عزو سببي خارجي).

وفي يوم ما ن يراجع أكثر من العادة و ينجح في الإمتحان، و قد يقوم بالتفكير " لقد نجحت، ربما لأنني بذلت مجهود كافي " (عزو سببي كافي) ، ومنه يستطيع أن يكرر سلوكه ليراجع من جديد، و لنفترض أنه ينجح مرة أخرى، فإحتمال أن ينجح في إمتحان عندما يراجع يرتفع، هذا التلميذ إذن في حالة تكوين مركز تحكم داخلي خاص بوضعية إجتياز إمتحان.

و بتعبير أخر، العزو السببي الذي يقوم به الفرد في وضعية يحدد التعزيز في هذه الوضعية و يؤدي على بناء مركز تحكم خاص. .(**Yvan paquet , 2005, 23-24**)

و من خلال هذا المثال نستطيع القول أن التجربة التي يصنعها هذا التلميذ لا تسمح له في المستقبل الإيمان بنجاح محتمل راجع للحظ، و إنما بنجاح راجع للعمل و الجهد.

تمهيد:

يعتبر إمتحان البكالوريا كما حددته منظمة اليونسكو "المرحلة الوسطى من سلم التعليم العام بحيث يسبق التعليم الأساسي و يتلوه التعليم العلي، وذلك في معظم بلدان العالم المتقدمة منها و النامية على حد سواء" (محالي ججيقة، 2011،ص 54).حيث يصادف معايشة التلميذ لأخر مرحلة من مراحل المراهقة ، التي تتميز بخصائص نمائية الثابتة، و التي تتبلور من خلالها شخصية المراهق،و تأخذ أثنائها ملامحها النهائية الثابتة ، فيكون الضبط السلوكي مرأة لشخصية سوية، متوافقة مع البيئة الإجتماعية تتجلى في مظاهر نمو شخصيته التي تنبثق منها حاجات معينة، لذا يجب رعاية المراهقة و تربيته بطريقة سليمة لغرس القيم و المبادئ الإجتماعية الإيجابية و لا يكون ذلك إلا تظافر جهود جميع أطراف المؤسسات التربية الرسمية و غير الرسمية.

1-خصائص تلميذ السنة الثالثة ثانوي:

يتمحور هذا الفصل كل ما يتعلق بخصائص التلميذ المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي و المقبل على إمتحان البكالوريا التي تتزامن مع فترة المراهقة المتأخرة ، التي تعتبر مرحلة نمائية هامة في بناء شخصية تتميز بالتغيرات الجسمية، النفسية، الإنفعالية، العقلية و الإجتماعية، و هي و هي كل متكامل بحيث كل جانب يخدم الجانب الأخر من أجل بناء شخصية متوازنة و متكاملة، ولمرحلة المراهقة أهمية خاصة سيكولوجيا و إجتماعيا و تربويا و وطنيا، المراهقون عماد المجتمع و دعامة الإنتاج، فهم الطاقة و الثروة، المراهقون هم أمل الحاضر و المستقبل ، قادته و حكامه ، ووزراؤه ، وقضاته، و معلمو الأجيال الأتية، فإعدادهم و تربيتهم مهمة جادة توجب إصلاحهم و تقويمهم " فالمراهقة هي مرحلة نمو شامل و متكامل للفرد، تتداخل فيها المراحل مع بعضها بعضا مما يصعب التمييز بين بداية مرحلة و نهاية مرحلة أخرى" (أحمد محمد الزغبي، 2001، ص 320).

و هناك من عرفها أنها" تمتد فترة المراهقة المتأخرة من 18 إلى 21 سنة و هي فترة يحاول فيها المراهق و يسعى إلى توحيد جهوده من أجل إقامة وحدة كاملة من مكونات شخصيته، كما يحاول التكيف مع مجتمعه و التوافق مع الظروف البيئية الجديدة، بعدما أصبحت الأهداف واضحة و القرارات مستقلة "(حامد عبد السلام زهران،1995، ص 108).

و يظهر التناسق والتكامل بين فترات مرحلة المراهقة، حيث يلاحظ إطراد في النمو في مختلف النواحي الجسمية ،العقلية، الخلقية و النفسية، و يسير النمو متتبعا دورة و نسق

معينا، وتتميز مرحلة المراهقة المتأخرة بمميزات خاصة تتوقف على سابقتها و تأثر في تابعتها .

رغم تباين تعريفات المراهقة، إلا أنها في الواقع هي وحدة متكاملة كل مرحلة ترتبط بسابقتها و لا حقتها، لكن من أجل الدراسة تم التقسيم النظري لتسهيل دراسة خصائص المراحل.

2- مظاهر نمو شخصية تلميذ السنة الثالثة ثانوي:

يعيش تلميذ السنة الثالثة ثانوي مرحلة عمرية مهمة و صعبة في أن واحد، حيث نجد التفاوت في بداية هذه الفترة بين فرد و أخر، لذا من الأفضل عدم الإعتماد الكلي على معطى السن كمؤشر لتحديد مرحلة المراهقة المتأخرة، و ما ينطبق على البداية ينطبق على النهاية، فتختلف مظاهر النمو لذا من الصعب إستخدام تعريف العمر الزمني للمراهقة نظرا لتفاوت بدء المراهقة حتى بين الأسوياء من أفراد الجنس الواحد.(هدى محمد قناوى،1992 ،ص 5). و لكل مرحلة من المراحل المدنية المتغيرة في النمو الديني و الأخلاقي، حيث تتغير المعايير الأخلاقية بسرعة، نتيجة إبتعاد المراهقين عن أسرهم و نزوعهم نحو الإستقلالية" (علي فاتح الهنداوي،2002،ص 369).

كما "يفتح الدين أمام المراهق مجالات كثيرة للتأمل و التفكير في نفسه" (صالح محمد أبو جادو ،2004،ص462).

و يصبح الفرد أثناء المراهقة قادرا على التفكير و التأمل في أشياء كثيرة و منها أمور الدين مما يساعد على إحداث اليقظة الدينية عند المراهق، و نمو الثقة بالذات.

وبذلك" يستطيع المراهق أن يحكم على سلوك ما، و يقيمه من حيث كونه صوابا أو خطأ، في ضوء المقاصد الكامنة وراء هذا السلوك، و الموقف الذي يحدث فيه"(إبراهيم قشقوش،1989، ص255).

لذا يجب نشر الثقافة الدينية بين المراهقين للوصول بالفرد إلى طريق السلامة الروحية و المشاعر النفسية السليمة، ليتمكن من السيطرة على كافة إنفعالاته و أفكاره، و أن يكون كبار أفراد الأسرة قدوة للفرد بالأفعال، و على الكبار دعم التمسك الديني و تعزيز النمو الخلقي لديهم و مساهمة المؤسسات الإجتماعية و الثقافية في تكوين فلسفة سليمة للحياة، و إظهار التسامح الديني على أنه تفكير سام و راق في المجتمع الراقي.

3- حاجات تلميذ السنة الثالثة ثانوي:

لكل فرد حاجات و رغبات يسعى إلى تحقيقها من خلال حياته اليومية، كما لمراهق السنة الثالثة ثانوي ليضمن الحياة المستقرة و المتوازنة مع مواقف الجماعة التي ينتمي إليها و للوسط الإجتماعي دور هام في بناء شخصية المراهق على المستوى النفسي و السلوكي، فيخلق نوعا من الوعي و الإعتراف لفترة المراهقة المتأخرة كمرحلة ذات خصوصيات، تتطلب نوعا من إعادة النظر في أساليب التنشئة الإجتماعية و أنماط التفاعل لان التربية الصحيحة

تعمد إلى معرفة حاجات المراهقين في كل مستوى عمري يمرون به، ثم تسعى للتكيف مع تلك الحاجات.

و المراهق في الفترة الأخيرة يبحث عن الهوية الذاتية و الإستقلال، و إيجاد قيمة الحياة لديه و مكانته بين من يحيط به و ذلك من خلال الإتصال و التواصل.

ونجد "أبرهام ماسلو" قد رتب الحاجات على شكل هرمي، و تعمل كمحرك للسلوك بدءا بالحاجات الأساسية أو الفزيولوجية ثم إنتقل إلى الأعلى ليخص الحاجات الإجتماعية ،الأمن تقدير الذات، تحقيق الذات، وكل حاجة من الحاجات الأساسية لا تعلن عن نفسها إلا إذا أشبعت الحاجة التي قبلها و التنظيم الهرمي"(سيد عبد الحميد مرسي،1986،ص115).

3-1- الحاجة إلى المكانة:

يطمح تلميذ السنة الثالثة ثانوي، إلى تحقيق مكانة مقدرة من طرف الغير، و أن يعترف له بقيمته الشخصية، فيقوم بإتخاذ كل سلوكيات الراشد، طالبا منه المكانة التي يستحقها " هي أهم حاجات المراهقين، حيث يريدان يكون شخصا هاما، و تكون له مكانة مع الراشدين. (حامد عبد السلام زهران، 1995،ص55)، يكون ذلك في الأسرة و جماعة الرفاق ، و كل أعضاء الجماعة التربوية بالثانوية، مما يساهم في توجيه الذات إيجابيا. فيشعر المراهق لمرحلة المراهقة، أن عليه مسؤوليات نحو جماعة الرفاق أو الأسرة التي ينتمي إليها و تتكون لديه "الرغبة في الحصول على مكانة في مكانة في التاريخ العائلي.

(Robertletendre,2010,p18)

عندما تعمل العائلة كقاعدة أمنة يستطيع المراهق أن ينتقل إلى العالم الخارجي بثقة و إطمئنان"(صالح محمد أبو جادو، 2004، ص455).

لهذا يجب إقامة علاقات سليمة مع الأهل و الراشدين يعد من المهمات الإنمائية الأساسية للمراهق و الاستقلالية تتكامل مع قدر من الدعم النفسي من جانب الأخرين" (أمد محمد الزغبي، 2001، ص377).

على الأولياء مساعدته للتعبير عن حاجاته" فيجب تشجيع المراهق على أن يعبر عن حاجاته و إلا يعمد إلى تخبئتها عنا"(يوسف ميخائيل أسعد،1994،ص 143).

3-2- الحاجة إلى بناء الهوية:

من المعلوم أن المراهق في الفترة الأخيرة من هذه المرحلة، يواجه مهمات عديدة، لا بد من إنجازها، وليتمكن من ذلك لابد له من القيام بوظائفه بشكل سليم و إيجابي، و هذه المهمات هي التي تساعده في تشكيل الهوية، حيث تبدأ هذه المهمة خلال مرحلة المراهقة و تستمر في مرحلة الرشد.

" و قد أكد عالم النفس التحليلي أريكسون أول من أدرك ان بناء الهوية الذاتية، يعتبر من أهم إنجازات الفرد في مرحلة المراهقة، و هي خطوة حاسمة في قدرة الفرد على الوصول إلى الإنتاجية و السعادة في مرحلة الرشد، و يتضمن بناء الهوية معرفة الفرد لذاته و القيم التي يتبناها و الإتجاهات التي يختارها لتحديد طريقة حياته" (صالح محمد أبو جادو، 2004، ص 446)، و أن الأزمة الاساسية في المراهقة هي أزمة البحث عن الهوية، حيث تتألف

الهوية من عناصر جنسية، إجتماعية، أخلاقية، نفسية، أخلاقية، فكرية و مهنية، فالمراهق يريد أن يعرف من هو و يؤدي تشكل الهوية و تقبلها إلى الصحة النفسية.

و يعتبر نمط الرعاية الوالدية أحد العوامل المهمة في تشكيل الهوية، على الاولياء إختيار نمط التواصل مع أبنائهم المراهقين الذي يعتمد على الأخذ و العطاء، و يكون هذا الأسلوب في التعامل على درجة كبيرة من الفاعلية، تساعد في تطوير إستقلاليتهم و تعزيز ثقتهم بأنفسهم بذلك تساهم في بناء و تشكيل هوية إيجابية" (صالح أبو جادو، 2004، ص 451).

"فبناء على النظرية الهوية الإجتماعية هذه، يسعى الناس إلى تحقيق صورة إيجابية عن الذات و المحافظة عليها و الهوية الشخصية (و تضمن الخصائص و الصفات الشخصية التي تجعلنا أفرادا مميزين) و الهوية الإجتماعية أو الإحساس بالذات المستمد التي ننتمي إليها" (ياسمين حداد و أخرون، 2002، ص 266- 267).

و من هنا " تظهر هوية المراهق بطريقة إيجابية، في مسؤوليته نحو الجماعة التي ينتمي إليها محاولا ان يقوم ببعض الخدمات" (هدى محمد قناوي، 1992، ص 43).

3-3-الحاجة إلى تحقيق الذات:

كثيرا ما يسعى الفرد إلى تأكيد ذاته و الشعور بالقيمة الذاتية، " و ذلك بالحكم الشخصي للفرد على قيمته أثناء تفاعله مع الأخرين" (إبراهيم عبد الحميد محمد، 1994، ص 38).

و هي تعتبر من أهم التي يسعى إليها تلميذ السنة الثالثة ثانوي حيث تتضمن الحاجة إلى مركز و القيمة الإجتماعية، و الشعور بالإحترام في المعاملة و الإعتراف به. حيث تعتبر "المراهقة من بين المراحل الهامة في الحياة، و قد تكون الأكثر تعقيدا هي المرحلة التي من خلالها يتحمل الشباب المسؤوليات و يتعلمون الإستقلالية إنه يبحث لإثبات الذات و تطبيق المبادئ التي تعلمها خلال مرحلة الطفولة و الحصول على مواهب جديدة".

(Robert letendre, 2010, p1)

فيتضح أن في مرحلة المراهقة المتاخرة، تأكيد الذات لدى المراهق مع الميل إلى المسايرة الإجتماعية، و للأصدقاء أهمية بالغة لأن هذه الجماعة تحقق للمراهق إشباعات نفسية، إجتماعية، كالشعور بالإنتماء و الأمن العاطفي و الإنفعالي و الشعور بالإستقلالية.

و في نفس السياق يعتمد على النفس و الإستقلالية في إتخاذ القرارات و هذا ما يؤدي إلى الإنجاز و التحصيل الدراسي الجيد.

حيث يتولى المراهق توجيه نفسه، إتخاذ القرارات المناسبة، و يعيش المبادئ التي يؤمن بها حول الصواب و الخطأ " (صالح محمد أبو جادو، 2011، ص 459).

و للبيئة الإجتماعية دور أساسي في إرساء القيمة الذاتية عند تلميذ السنة الثالثة ثانوي، و هي عامل سهل للوصول إلى تحقيق الذات لديه.

و نجد أن الطبقة الإجتماعية تساعد في تحديد ركز الفرد و دوره، و مسؤولياته إمتيازاته و هي من العوامل التي تؤثر في إدراك الفرد لذاته، و للأخرين و بالتالي في إدراك المواقف و الإستجابة لها"

(Pervin et John, 2005, p 10)

3-4- الحاجة إلى الحب و الإنتماءالإجتماعي:

تعتبر الحاجة إلى الإنتماء و الحب و التقبل الإجتماعي من اهم الحاجات، فشعور المراهق بتقبل الوالدين له، في المدرسة بين الأصدقاء، فالتقبل الإجتماعي يدخل ألامان النفسي، و هو الحافز القوي للعمل و النجاح "(حامد عبد السلام زهران، 1995، ص ص 66ن 67).

لذا فمن أهم عوامل نجاح تلميذ السنة ثالثة ثانوين شعوره بتقبل الوالدين لتصرفاته و من الأطراف التربوية في الثانوية، و عناصر جماعة الرفاق ، و العكس يؤدي إلى خلق شخصية غير سوية . "حيث نمتثل لجماعة مرجعية لأننا نشعر بالانتماء عليها، و لهذا السبب تكون معايير منه الجماعة هي التي تحكم إتجاهاتنا و سلوكاتنا " تعتبر الحاجة إلى الإنتماء شرطا ضروريا لشكيل العلاقات" (ياسمين حداد و أخرون، 2002، ص 140).

و في هذه الفترة المراهقة يقرر لتحقيق ذاته، لذا عليها يتطابق تفكيره، و سلوكه مع الأخلاق الآداب و المعايير الإجتماعية، و عليه يقوم بالإختبارات و إتخاذ القرارات الحيوية التي تحدد مستقبله.

3-5- الحاجة إلى الإستقلال:

يعمل المراهق على التخلص من قيود الأهل و الإعتماد على النفس، و يحرص على ان لا يظهر تعقله الشديد بأسرته و إعتماده عليها، " فالمراهق يحتاج في هذه المرحلة إلى الإستقلال العاطفي و المادي و الإعتماد على النفس في إتخاذ القرارات التي تتعلق به و ذلك لإتساع خبراته و تجاربه" (صلاح الدين العمرية، 2005، ص 295).

يصل تلميذ السنة الثالثة ثانوي، في هذه المرحلة الهامة إلى الإستقلال العاطفي و المادي و الإعتماد على نفسه في إتخاذ القرارات بنفسه و لنفسه، الإستقلال لا يتم دفعة واحدة، بل هو نتاج سنوات من الإستقلال التدريجي و الإعتماد على الذات.

نجد في مرحلة المراهقة المتأخرة، تتأكد رغبة المراهق في توجيه الذات ، و تبدو واضحة في محاولته لكسر أي قيود توضع على سلوكه و محاولته المستمرة لتحقيق الإستقلال.

" و من أهم المطالب التي يواجهها المراهق، إكتساب الإستقلالية " (هدى محمد قناوي، 1992، ص 8).

و لا تقتصر وظيفة المدرسة و الأسرة على المساعدة فقط بل لهما الحماية و الضبط ، و الاحسن التعرف على حاجات المراهق للإستقلال و صراعه في سبيل التحرر و تسهيل الفرص و الوسائل كي يحاول الوصول إلى مكانة مستقلة و يشجعانه على تحمل المسؤولية ووضع القرارات و خطط المستقبل. " و بالرغم من حاجة المراهق للحرية ، لابد من التأكيد

على إرشاد و توجيه الأهل خلال هذه المرحلة " (صالح محمد أبو جادو ، 2004، ص 456).

3-6- الحاجة إلى ضبط الذات:

إن النضج الجسمي و العقلي للمراهق، يساعد على ضبط سلوكه و إقامة علاقات إجتماعية أكثر نضجا مع الغير، مع إحترام الضوابط و القيود السلوكية التي فرضها المجتمع دون الشعور بتقليل من قيمة الذات.

و لعل الشيئ الأكثر أهمية حول تطوير الهوية في مرحلة المراهقة و لا سيما في السنوات المتأخرة منها، إن التطور الجسمي و المعرفي و النفسي و الإجتماعي يتقدم إلى النقطة التي تمكن من تصنيف خصائص هويته تمهيدا للوصول إلى النضج في مرحلة الرشد" (صالح محمد أبو جادو، 2011، ص 447).

يميل الطلبة إلى إعتبار الإمتحانات التي ينالون فيها دراجات حسنة مؤشرا صادقا على قدراتهم و إمكاناتهم، فإذا علل المرء يعزو النجاح إلى ذكائه و قدراته، فإن تقدير الذات يعزز بسبب هذا العزو" (ياسمين حداد و أخرون، 2002 ، ص ص 216،217).

و إشباع هذه الحاجات الضرورية هي أبعاد و مؤشرات الشخصية السوية و الناجحة المتميزة بالأمن و الإستقلال و دور الوالدين الإستجابة لحاجات الأبناء المختلفة المتضمنة، الحاجات الفزيولوجية، حاجات الأمن و الإنتماء ليكون الذات و تحقيق الذات ، و ذلك من خلال توجيهات الوالدين و ملاحظة السلوك لدى الإبن المراهق.

4- كيفية التعامل مع التلميذ السنة الثالثة ثانوي:

يمر تلميذ السنة الثالثة ثانوي بمرحلة هامة من مراحل المراهقة و التي يطلق عليها المرحلة المتأخرة " حيث تعتبر أهم المراحل في حياة التلميذ، و يظهر فيها كثيرا من التغيرات التي تؤثر في حياته الإجتماعية و الدراسية، لذا وجب فهم خصائصها و متطلباتها و مشكلاتها المتشابكة لنحسن التعامل مع هذه الفئة و في هذه الفترة" (أحمد علي عبد الحميد، 2010).

فإنه يحتاج إلى من يساعده في التمييز بين الصواب و الخطأ، كما يحتاج إلى قدوة حسنة يستند إليها في تثبيت سلوكه، و لكن في غياب القدوة المتابعة، قد يلجأ إلى سلوكات غير تربوية، تهدف إلى النجاح مهما كانت السبل، خاصة إذا تعامل معه الغير بالتساهل، في بعض التصرفات السلبية كغشه في إمتحان البكالوريا.

و لكي تثمر الجهود المبذولة من الأولياء و المربين في التعامل مع تلميذ السنة الثالثة ثانوي و مراعاة شروط و خصائص النمو في هذه المرحلة، و ما تتطلبه من عناية قصد التعامل الإيجابي.

حيث يكون النمو في مرحلة المراهقة، بطريقة تحكمها عدة قوانين و مبادئ أساسية، و يساعد فهم هذه القوانين و المبادئ، الأباء و المربون حيث يسهل عملهم في الإتجاه الطبيعي للنمو، بدلا من أن يجاهدوا في إتجاه معاكس.

و من الأجدر أن نتعامل مع هذا التلميذ كشخصية متكاملة الجوانب " من الضروري عند التعرف على التلميذ الغاش في الإختبارات المدرسية، النظر إلى شخصيته نظرة شاملة، حيث أن التلميذ عبارة عن وحدة جسمية، عقلية و نفسية و إجتماعية متكاملة و متفاعلة".

(فيصل محمد خير الزراد، 2002، ص 197).

و هناك من ذهب إلى أبعد من فهم المراهق بل فهم علم نفس المراهق إذا أردنا أن نساعد المراهق على مواجهة و حل مشاكله، مع المحافظة على صحة شخصيته، فلا بد أن يفهم ميع القائمين على تنشئة و توجيهه، علم النفس المراهقة و ما يتطلبه.

4- معاملة الأولياء:

تعتبر حياة الفرد مجموعة من المعتقدات التي يؤمن بها، و الأخلاقيات التي يمارسها و الوسائل المعيشية التي يختارها، و تلميذ ث الثالثة ثانوي هو فرد يتعلم تطبيق القيم في أسرته منذ طفولته، ثم مدرسته و مختلف الجهات، و أداؤه في هذه المرحلة ما هو إمتداد لسلوك صغره، و مما لا جدال فيه أن الأولياء دور كبير في تكوين شخصيته، و ذلك إنطلاقا من أسلوب المعاملة التي إن لم إيجابية و سليمة، ستؤدي حتما إلى نتائج وخيمة، و أكتساب سلوكات سلبية كالغش في إمتحان البكالوريا، لذا وجب على الأولياء الحرص الشديد في أسلوب التواصل مع أبنائهم.

على الأباء معرفة خصائص المراهق مما تساعدهم على تنير لهم مسار عملية التنشئة الإجتماعية لأبنائهم، يجب عليهم تفهم مراحل النمو و الإنتقال من مرحلة إلى مرحلة من مراحل النمو و لا يعتبرون المراهقين أطفالا تارة و كبارا تارة.

و لتكوين شخصية سوية يجب على الأولياء مساعدة المراهق في تحقيق الإستقلال الإنفعالي و بناء كيان إجتماعي، مع تحديد فلسفة ناجحة في الحياة واضحة المعالم، ومعاملته معاملة الكبار.

كما يحتاج تلميذ السنة الثالثة ثانوي، الذي يكون بصدد التحضير لإمتحان البكالوريا إلى توفير الظروف الدراسية المناسبة بالبيت لذا " وفروا لأبنائكم أدوات العمل و لا ترهقهم بأعمال خارجية، إزرعوا فيهم روح المنافسة العلمية و الفكرية، حفزوهم بالتشجيع المادي و المعنوي و عليكم بتخصيص مكان مناسب مع توفير الهدوء أثناء المراجعة، و إزالة رهبة و سلبية الإمتحانات من اذهان أبنائكم و تبيين الجانب الإيجابي للإمتحان، تقوية عزائمهم بالتركيز على الجوانب الإيجابية لديهم،" (محمد الطاهر وعلي ، شعابنة الشريف، 2000، ص 188- 189).

كما أن الإهتمام بتلميذ السنة الثالث ثانوي في غاية الأهمية، حيث يجب أن يشرك في المناقشات المنظمة الهادفة إلى علاج مشكلاته، و تعويده على طرح الإنشغالات، و على الأولياء الإبتعاد عن تسيير أبنهم المراهق بموجب أرائهم و عاداتهم، و عليهم الخروج من و

نموذج النصح و التوجيه بالأمر، إلى تبادل الأراء و بناء جسر لنقل الخبرات، مع إحلال الحوار الحقيقي بدل الصاع المتبادل.

و دون أن ننسى دورهم في تبصير المراهق بجسامة المسؤولية التي تقع على كاهلة و كيفية الوفاء بالأمانات و تصويب المفاهيم الخاطئة في ذهنه كالغش في الإمتحان مع تعزيز المبادرات الإيجابية التي يقوم بها المراهق، هذا ما يؤدي إلى تقليص مساحة الإختلاف وتوسيع مجال التوافق و بناء جسر التفاهم و وضع أهداف عائلية مشتركة و إتخاذ القرارات تكون بصورة جماعية مقنعة.

" إعرف أيها الولي، الأزمات النفسية و الجسمية و الإجتماعية التي سيتعرض لها ولدك المراهق، حاول مساعدته، و أعلم أن التربية يجب أن تكون متكاملة و حاول تنمية جميع النواحي الجسمية و على الأولياء الأخذ بيد إبنهم، و تنوير الطرق للحصول إلى الإندماج وتكوين مكانة إجتماعية وفرض ذاته ومن أجل ضمان النضج الإجتماعي للمراهقين يجب إشراك المراهق بقدر الإمكان في النشاطات الإجتماعية، إحترام ميل المراهق و رغبته في التحرر و الإستقلال دون إهمال رعايته و توجيهه توجيها غير مباشر مع عدم إشعاره، بفرض الإرادة عليه مناقشته دائما مع الأخذ رأيه في إتخاذ القرارات التي تتصل به حتى نكتسب ثقته و التقليل من ممارسته الضبط على سلوكه المراهق بحيث يجب على أهله إحترام شخصيته و إستقلاليته، عدم تدخلهم في شؤونه الخاصة، عدم إلقاء الأوامر و

النواهي، و يكره المراهق من أهله مقارنته مع الأخرين، و دعوته إلى التشبه بهم، متابعة نتائج الإمتحانات و توبيخهم بسبب النقاط المنخفظة. (فهد خليل زايد، 2012، ص 108).

لذلك وجب على الأولياء إعطاء الحرية الضابطة للمراهق، مع وضع الحدود و تعيين القيود، و الأب المسؤول و الصالح، هو الذي يستطيع التمييز بوضوح بين حاجات أبنائه و رغباته

حيث تتسع مسؤولية الأب التي يجب من خلالها أن تراعى خصائص و مستلزمات هذه المرحلة الهامة، مع الإلمام بكل جوانب وضعية الإبن للوصول به إلى بر الأمان. " يشجع عن المزالق تستلزم الرعاية فهما واضحا واضحا و محددا لما لدى المراهق من إمكانيات و إستعدادات و خواص فكرية و نفسية و إجتماعية، و تستلزم الفهم التطوري لطبيعة المراهق الذاتية مع تغيير الوسائل المستخدمة بحسب الظروف القائمة و الرعاية على أن ينظر إلى الشخصية بطريقة متكاملية". (فهد خليل زايد، 2012، ص 125- 126).

4-2- المعلم:

منذ القدم و لا يزال دور المعلم أساسيا و مهما في بناء و صقل شخصية التلميذ، حيث لا يقتصر على تلقين المعلومات و المعارف بل يتجاوز إلى وضع تربية هذا التلميذ المقبل على مرحلة الشباب ضمن أولوياته " الهدف الأساسي من التعليم لم يعد قاصرا على إكتساب المعارف و المعلومات، و إنما تتعدى ذلك ليصبح تحضيرا للحياة" (بوفلجة غياث، 1993، ص 70).

حتى يسهل التعامل مع تلميذ السنة الثالثة ثانوي من الضروري، على المعلم معرفة خصائص المراهق معرفة العوامل التي تؤثر في نمو، أساليب سلوكه و في طرق توافقه في الحياة، في بناء مناهج و طرق التدريس و إعداد الوسائل في العملية التعليمية و التربوية و يؤدي فهم النمو العقلي المعرفي، حتى يتوصل إلى أفضل طرق التربية و التعليم التي تناسب المرحلة و مستوى النضج للمساعدة التلميذ المراهق على الوصول إلى النجاح بيسر.

إن وجود الإختلاف في هذا النمو تلميذ إلى أخر، حقيقة لا يختلف بشأنها إثنان، لذا على المعلم أن يرى كل التلاميذ شخصا واحدا لهم نفس الحاجيات، بل يجب مراعاة الفروق الفردية و تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص لجميع التلاميذ و هم مقبلون على إمتحان البكالوريا.

معرفة المعلم للفروق الفردية بين تلاميذه، و أنهم يختلفون في قدراتهم و طاقاتهم العقلية و الجسمية و ميولهم،و أن لا يكتفي بالتربية الجماعية بل يوجه إنتباهه أيضا إلى التربية الفردية حيث يراعي كل فرد حسب إمكانياته فلا يضيع حق التلميذ من التعلم و يبعده عن السلوكات السلبية للوصول إلى النجاح و إستكمالا لدور الأسرة في بناء النمو الإجتماعي عند تلميذ الثالثة ثانوي نجد للمعلم جزءا لا يستهان في هذا الجانب و ذلك في إطار تكامل الدور التربوي بين الأسرة و المدرسة.

و تحقيق النضج الإجتماعي ينبغي على المربي مراعاة الإهتمام بتعليم القيم و المعايير السلوكية الصحيحة، و من جميع النواحي العلمية و التربوية مع إستعمال كل إمكانياتها في تعليم القيم الخلقية.

و من أهداف مراهق السنة الثالثة ثانوي تحقيق الإنجاز و النجاح في الثانوية، لذل على على المعلم وضع نصب أهدافه كيفية التعامل مع أهداف هذا التلميذ من أجل عملية تربوية تعليمية مفيدة و ناجحة و أن يتفهم مشكلاته، و أن تسعى المدرسة إلى أن تشبع رغباته.

كما أننا نجد" من مهام الصعبة التي تواجه المؤسسة التربوية، خلق بيئة تربوية سليمة، ترفض سلوك الغش في مجتمع يشجع فيه ذلك السلوك" (لجنة الترجمة و الإعداد، 2005، ص58).

لذا على المعلم المرشد عدم إغفال أي جانب من جوانب شخصية التلميذ الغاش في سعيه وراء البحث عن العوامل التي أدت إلى عملية الغش لتفسيرها و إنجاح العلاج، إذا واجه المربي سلوكا غير سوي، حالة غش لدى التلاميذ يجب العمل على الكشف عن الحاجة التي يسعى إليها التلميذ إلى تحقيقها من خلال عملية الغش" (فيصل محمد خير الزراد، 2002، ص 197- 198).

هذا ما يجعل التعامل مع تلميذ السنة الثالثة ثانوي الغاش، يختلف من واحد إلى أخر، حيث لكل واحد منهم خصوصياته على المعلم إرشاد و علاج مشكلة الغش المختلفة المنشأ، بشكل فردي و كل على حدى، " إن معالجة و مواجهة تفشي ظاهرة الغش تتطلب خطوات عديدة لكن من أهمها تنمية الثقة بين الطالب و المعلم من خلال الإتصال الحسن و التفاعل السليم" (لطيفة حسين الكندري، 2010، ص 15).

و للمدرسة تأثير قوي في تشكيل مفهوم المراهق عن ذاته، و عمن هو و من سيكون، ففيها يتعرض المراهق للفشل أو النجاح، و لا شك أن نتائج العمل المدرسي تنعكس على مجمل حياة المراهق، و ليس عجبا أن يكره المراهق الثانوية ببرامجها العاجزة عن إرضاء اهتمامات المراهق" (فهد خليل زايد، 2012، ص 111-112).

و إذا لم تقم المدرسة بالدور المنتظر اتجاه المراهق، بأن تكون المرآة العاكسة لميوله و اهتماماته ستكون منبوذة لديه لذا يجب أن يسود في المدرسة جو من النشاط الاجتماعي الذي يتم فيه الأخذ و العطاء، و مراعاة شخصيات التلاميذ و نفسياتهم.

خلاصة:

ما نستخلصه من مظاهر النمو في الفترة المتأخرة ن مرحلة المراهقة، إنه يتجلى النمو بوضوح نحو النضج في كافة مظاهر و جوانب الشخصية كالنضج الجسمي و الجنسي، و العقل بحيث يتم تحقيق الفرد لاته و ذلك من خلال الخبرات و المواقف التي تظهر قدراته كما يظهر التقدم نحو النضج و الاستقلال الانفعالي و الاجتماعي و تحمل المسؤولية، و تكوين علاقات اجتماعية جديدة و إتخاذ القرارات فيما يتعلق بالدراسة و المهنة، و تحمل مسؤولية توجيه الذات و ذلك بتعرف تلميذ السنة الثالثة ثانوي على قدراته و تمكنه من التفكير و إتخاذ القرارات بنفسه و لنفسه، و إتخاذ جهة نظر في الحياة الحاضرة و التخطيط للمستقبل.

و المراهقة مرحلة البحث عن الهوية، وتحقيق الذات و نمو الشخصية، و مرحلة اكتشاف القيم، في الميلاد الحقيقي للفرد، و على المدرسة النهوض برسالتها في تحقيق النمو ث النضج لتلاميذها و الجوانب الصحية، الذهنية، الانفعالية و الإجتماعية معا.

هذا المنظور الكلي لنمو شخصية التلميذ يتم بامتداد زمني متدرج، وكنتيجة للتطورات النمائية في مرحلة لمراهقة المتأخرة، فإنها يصاحبها أيضا نمو في الحاجات التي إذا ما أشبعت تحقيق الإتزان و التوافق النفسي مما يؤدي إلى تحقيق التوازن الإجتماعي، و قد تعود الصعوبات الدراسية في كثير الحالات إلى الحرمان من إشباع هذه الحاجات.

تمهيد:

بعد عرض الجانب النظري لهذه الدراسة، سوف نتطرق إلى الجانب الميداني و الذي يعتبر بمثابة الانتقال من الجانب المجرد إلى الجانب الملموس، حيث خصصنا هذا الفصل لعرض إجراءات المنهجية للدراسة و المتمثلة في الدراسة الاستطلاعية، ثم المنهج المتبع ثم عينة الدراسة، الحدود المكانية و الزمانية،و بعد ذلك وصف الأدوات المستعملة في جميع البيانات و التأكد من خصائصها السيكومترية من الثبات و صدق، ثم إجراءات تطبيق الدراسة و الأساليب الإحصائية المستخدمة.

1- التذكير بفرضيات البحث:

جاءت فرضيات البحث كما يلي:

الفرضية العامة:

توجد علاقة بين مصدر الضبط و العزو السببي للفشل لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا.

وتتفرع إلى فرضيات جزئية:

توجد علاقة بين مصدر الضبط و العزو الداخلي للفشل لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا.

توجد علاقة بين مصدر الضبط و العزو الخارجي للفشل لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا.

توجد فروق ذات دلالة في مصدر الضبط بين الجنسين لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عزو الفشل الداخلي بين الجنسين لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عزو الفشل الخارجي بين الجنسين لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا.

2- الدراسة الإستطلاعية:

تعتبر الدراسة الإستطلاعية مرحلة مهمة في البحث العلمي نظرا لإرتباطها بالميدان فمن خلالها نتأكد من وجود عينة البحث، فحسب الباحث "عبد الرحمان العيسوي" الدراسة الإستطلاعية هي دراسة إستكشافية تسمح للباحث بالحصول على معلومات أولية حول موضوع بحثه (عبد الرحمان العيسوي، 2000، ص40).

حيث تم الشروع في الدراسة الميدانية في شهر أفريل 2016 بعد حصولنا على ترخيص من مديرية التربية و التعليم لولايتي الجزائر و تيزي وزو، و قمنا بتطبيق مقياس عزو الفشل لصاحبه د/ عبد الله بن طه الصافي و مقياس مصدر الضبط لروتر على عينة من التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا في ثانوية الأخوين حامية بالقبة القديمة بالجزائر على التلاميذ المعيدين و الذي بلغ عددهم 78معيد و معيدة ، أثناء التطبيق طلبنا من هؤلاء التلاميذ تسجيل مدى فهم و وضوح لغة تقليدية المقياس، و مدى فهم بنود و فقرات المقياس و الصياغة المستعملة في إعداد هذه العبارات.

هذه الدراسة إختبار الأدوات في أداء مهمتها في الظروف الميدانية التي ستجري فيه البحث، و بالتالي التأكد من شمولية بنود الأدوات في تغطية أهداف الدراسة.

3- الدراسة الأساسية:

❖ **المنهج المعتمد في الدراسة:**

يختلف المنهج من دراسة إلى أخرى على حسب طبيعة و مشكلة موضوع البحث، فإن المنهج الوصفي هو الأكثر كفاءة في الكشف على حقيقة الظاهرة و إبراز خصائصها، فعندما يريد الباحث أن يدرس ظاهرة ما فإن أول خطوة يقوم بها هي وصف الظاهرة المراد دراستها و جمع المعطيات و المعلومات الدقيقة عنها، فالمنهج الوصفي يقوم بدراسة الظاهرة كما توجد في الواقع و وصفها وصفا دقيقا و التعبير عنها تعبيرا كيفيا و كميا، كما

يقوم على جمع المعلومات دون زيادة أو نقصان، ثم يحلل هذه المعلومات و يصل إلى حكم الظواهر المدروسة. (نبيل أحمد عبد المعادي، 2006، ص53)

و من أجل تحقيق أعراض الدراسة و الإجابة عن الأسئلة التي قد سبق و إن طرحتها و التحقق من فرضياتها، و بما أن موضوع دراستنا موضوع نفسي و إجتماعي، و أن موضوع الدراسة هو الذي يحدد المنهج المناسب لها اعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج الوصفي الذي يقوم بوصف ما هو كائن و تفسيره، كما أنه يهتم بتحديد الظروف و العلاقات التي توجد بين الواقع و الحقائق، و لا يقتصد جمع البيانات و تبويبها و لكنه يتضمن قدرا من التفسير لهذه البيانات، كما أنه المنهج الوصفي هو طرية لوصف الظاهرة المدروسة و تصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة و تصنيفها و تحليلها و اخضاعها للدراسة الدقيقة (عمار بوحوش، محمود الذنيبات،1995، ص 130).

و سعيا من التحقيق أهداف الدراسة استخدمنا المنهج الوصفي الذي يقوم على جمع المعلومات و البيانات من عينة الدراسة و تحليلها و تفسيرها و تحديد مدى وجود علاقة بين متغيرات الدراسة، مصدر الضبط من جهة و عند الفشل في جهة أخرى.

- **تحديد عينة البحث و خصائصها:**

تمإختيار عينة الدراسة بالطريقة العمدية (المقصودة، المقيدة)، و يقصد بالعينة القصدية: العينة التي تم إنتقاء أفرادها بشكل مقصود من قبل الباحث نظرا لتوافر بعض الخصائص في أولئك الأفراد دون غيرهم، و لكون تلك الخصائص هي من الأمور الهامة بالنسبة للدراسة، و يتم اللجوء لهذا النوع من العينات في حالة توافر البيانات الأزمة للدراسة لدى فئة محددة من مجتمع الدراسة الأصلي (محمد عبيدات و آخرون، 1999، ص109). و على هذا الأساس تم اختيار التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا، و قد تم إختيارأفراد العينة بعدالإطلاع على النتائج الدراسية للتلاميذ الثالثة ثانوي لسنة 2015-2016، حيث بلغ عدده 171معيد و معيدة لشهادة البكالوريا المتمدرسين في كلا من ثانويتين تيزي وزو و ثانوية

الجزائر تم استبعاد 31إستمارة لعدم الإجابة على بعض البنود و إتلاف بعض الاستمارات , وقدرت عينة دراستنا النهائية (140) معيد و معيدة لشهادة البكالوريا.

و فيما يلي عرض أهم الخصائص التي تميز عينة دراستنا من خلال عرض الجداول:

جدول رقم (01): يمثل توزيع أفراد العينة المعيدين حسب المؤسسات التعليمية لسنوات الثالثة ثانوي.

اسم المؤسسة	عدد المعيدين	النسبة المئوية
ثانوية الإخوين حامية القبة القديمة -الجزائر	78	%55.71
ثانوية متقنة المدينة الجديدة – تيزي وزو-	45	%32.14
ثانوية رابح اسطمبولي – تيزي وزو -	17	%12.14
المجموع	140	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم أن عدد التلاميذ المعيدين في ثانوية الإخوين حامية بالجزائر يقدر بـ 78 بنسبة 55.71 %و هي أكبرفئة. ، أما بالنسبة لثانوية متقنة المدينة الجديد بتيزي وزو فيقدر عدد التلاميذ المعيدين فيها بـ 45%بنسبة 32.14.

و في ثانوية اسطمبولي رابح فيقدر عدد المعيدين فيها ب 17 بنسبة 12.14%.

و من خلال هذا نستنتج أن العدد الإجمالي لأفراد العينة يقدر ب 140 تلميذ و تلميذة معيدين لشهادة البكالوريا.

الجدول رقم (02): يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	68	%48.57
أنثى	72	%51.42
المجموع	140	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (02) أن 72 من افراد عينة البحث يحتلون ما نسبته 51.42%من إجمالي أفراد العينة من فئة إناث، في حين 68 منهم يمثلون ما نسبته 48.57 % من إجمالي عينة البحث فئة ذكور.

الجدول رقم (03): يمثل توزيع أفراد العينة وفق متغير السن.

السن	التكرار	النسبة المئوية
18سنة	56	%40
19 سنة	40	%28.57
20 سنة و ما فوق	44	%31.42
المجموع	140	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (03) أن 56 معيد من افراد عينة البحث يمثلون ما نسبته 40% من إجمالي أفراد العينة البحث تبلغ أعمارهم 18 سنة و هم الفئة الأكثر من أفراد

العينة، في حين 40 منهم يمثلون ما نسبته 28.57 %من إجمالي أفراد عينة البحث أعمارهم يبلغ 19 سنة و هي أقل نسبة، و في الأخير 44 منهم يمثلون ما نسبته 31.42%من إجمالي أفراد عينة البحث أعمارهم تتراوح من 20 سنة و ما فوق.

الجدول رقم (04): يمثل توزيع أفراد العينة وفق متغير التخصص الدراسي.

التخصص	التكرار	النسبةالمؤوية
علمي	94	%67.14
أدبي	46	%32.85
المجموع	140	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (04) أن 94 معيد من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 67.14%من إجمالي عينة الدراسة ينتمون للتخصص العلمي و هم الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة، في حين 46 منهم يشملون ما نسبته 32.85%من إجمالي أفراد عينة الدراسة ينتمون للتخصص الأدبي.

- **أدوات البحث:**

بناءا على طبيعة البيانات المراد جمعها، و على المنهج المتبع في الدراسة، أدوات البحث مصطلح منهجي يعني الوسيلة التي تجمع بها المعلومات اللازمة على اسئلة البحث و إختبار فروضه (صلاح بن محمد العساف 1409 ه، ص 100)

و بناءا على طبيعة البيانات المراد جمعها، و على المنهج المتبع في الدراسة، و بغرض تحقيق أهداف البحث قمنا باستعمال الأدوات الأكثر ملائمة من المقاييس التالية:

مقياس عزو السببي و مقياس مصدر الضبط.

➢ **مقياس مصدر الضبط الداخلي – الخارجي:**

- **وصف المقياس:** يقيس هذا المقياس تأثير أحداث الحياة اليومية على معتقدات الأفراد للتنبؤ بالسلوك.
- **مراحل بناء المقياس:**

تمت مراجعة ما توافر لدى الباحث من إستنتاجات أو مقاييس أعدت لقياس مصدر الضبط مثل: مقياس أبو ناهية (1987)، رشاد علي عبد العزيز موسى، البرزبجي (2010)/ و مقياس (جوليان روتر) للضبط العام، إعتمدنا على تكييف كفافي (1983)، المترجم من اللغة الإنجليزية، بإعتباره صالحا للبيئة العربية، و هو إختبار من نوع إختبارات التقرير الذاتي، يتبع طريقة الإختبار الجبري بين بديلين (أ – ب). (في: مليكة، 2010، 481).

و بناء على مراجعة التراث النظري في مجال الضبط، و التعريف الإجرائي الذي وصفته الباحثة بالإضافة إلى مراجعة الأدوات السابقة الذكر، تم تحديد بعدين لمصدر الضبط لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة:

البنود: 2أ، 6أ، 7أ، 9أ، 16أ، 17أ، 18أ، 20أ، 21أ، 23أ، تقيس الضبط الخارجي.

البنود: 3ب، 4ب، 5ب، 10ب، 11ب، 12ب، 13ب، 15ب، 22ب، فإنها تقيس الضبط الداخلي للأحداث.

البنود: 1، 8، 14، 19، 24، فهي للتمويه.

- **صدق المحكمين:**

بعد تصميم المقياس في صورته الأولية، و قبل تجربته ميدانيا، كان لا بد من التأكد من صلاحية الصورة الأولية له، لذا قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين للتأكد من ملائمة مفرداته للغرض الذي وضعت من أجله، بحيث عرضت الباحثة

المقياس على مجموعة من المحكمين تألفت من 07 أعضاء الهيئة التدريسية في كطلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية، لإبداء آرائهم في الجوانب التالية:

- الصحة العلمية لمفردات المقياس.

- الإتساق بين المقياس و محتوى المحاور التي يتضمنها.

- سلامة و وضوح و سهولة تعليمات المقياس.

و قد إستجابت الباحثة لآراء السادة المحكمين الذين إستجابوا للتحكيم، و قامت بإجراء ما يلزم من حذف و تعديل في ضوء مقترحاتهم بعد تسجيلها في نموذج تم إعداده، من خلال حساب النسب المئوية للإتفاق فيما بينهم، و التي لا تقل عن 80%.

و قد أشار المحكمون إلى أن هناك عبارات طويلة من ناحية الصياغة، و أن هناك بعض العبارات مركبة تحوي أكثر من فكرة، و هناك عبارات بحاجة لإعادة الصياغة من ناحية البنية اللغوية، و بعد ذلك خرج المقياس في صورته شبه النهائية، ليتم تطبيقه على العينة الإستطلاعية.

جدول (4): المحكمين و درجاتهم العلمية:

الرقم	اسم المحكم	التخصص	جهة العمل
1	د. محمد بلوم	علم النفس العيادي	قسم العلوم الإجتماعية جامعة بسكرة
2	د. رابحي إسماعيل	علم النفس التربوي	قسم العلوم الإجتماعية جامعة بسكرة
3	أد. جابر نصر الدين	علم النفس الإجتماعي	قسم العلوم الإجتماعية جامعة بسكرة
4	د. أوزليفي ناجي	هندسة بشرية و تصميم العمل	قسم العلوم الإجتماعية جامعة بسكرة

5	د. أحمد فريجة	علم الإجتماع التربية	قسم العلوم الإجتماعية جامعة بسكرة
6	د. نحوي عبد العزيز عائشة	علم النفس العيادي	قسم العلوم الإجتماعية جامعة بسكرة
7	د. محمدي فوزية	علم النفس المدرسي	قسم العلوم الإجتماعية جامعة قاصدي مرباح ورقلة

من خلال حساب النسب و التكرارات المعروضة في الجدول السابق يتبين أن غالبية بنود المقياس تتميز بدرجة صدق عالية، تمثلت في نسبة 100% من الإتفاق بين محكمي الأدوات على أن البنود تقيس ما وضعت لقياسه.

- **صدق الإتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات إرتباط درجات البنود مع الدرجة الكلية لمقياس مصدر الضبط الداخلي – الخارجي:**

جدول (6):معاملات إرتباط درجات البنود مع الدرجة الكلية لمقياس مصدر الضبط الداخلي – الخارجي:

العبارة	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة	العبارة	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
1	.814**	0.05	21	.481**	0.05
2	.511**	0.05	22	.429**	0.05
3	.453**	0.05	23	.408**	0.05
4	.393**	0.05	24	.432**	0.05
5	.435**	0.05	25	**.667	0.05

6	.473**	0.05	26	.395**	0.05
7	.540**	0.05	27	.549**	0.05
8	.755**	0.05	28	.698**	0.05
9	.367**	0.05	29	.413**	0.05
10	.657**	0.05	30	.569**	0.05
11	.580**	0.05	31	.714**	0.05
12	.541**	0.05	32	.639**	0.05
14	.372**	0.05	33	.545**	0.05
15	.432**	0.05	34	.502**	0.05
16	.744**	0.05	35	.629**	0.05
17	.502**	0.05	36	.531**	0.05
18	.432**	0.05	37	.502**	0.05
19	.535**	0.05	38	.651**	0.05
20	.462**	0.05			

يتضح من الجدول السابق أن غالبية معاملات الإرتباط بين البنود و الدرجة الكلية موضع الدراسة دالة إحصائيا و هذا يشير إلى الإتساق الداخلي للمقياس.

- **صدق الإتساق الداخلي عن طريق معاملات الإرتباط بين الأبعاد الفرعية و الدرجة الكلية لمقياس مصدر الضبط:**

جدول (7): مصفوفة معاملات الإرتباط بين الأبعاد الفرعية و الدرجة الكلية لمقياس مصدر الضبط:

الأبعاد	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
الضبط الداخلي	.782**	0.05
الضبط الخارجي	.780**	0.05

يتضح من الجدول السابق أن جميع الأبعاد الفرعية و الدرجة الكلية موضع الدراسة دالة إحصائيا و هذا يشير إلى الإتساق الداخلي للمقياس.

- **الثبات وفق طريقة التجزئة النصفية:**

جدول (8): معامل الثبات لمقياس مصدر الضبط الداخلي – الخارجي:

عدد البنود	معامل الإرتباط بيرسون	مستوى الدلالة
26	0.85	0.05

يبين جدول (8) أن هناك معامل ثبات كبير نسبيا لفقرات المقياس.

- **الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ):**

بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ) 0.741

- **الصورة النهائية للمقياس:**

بعد إجراء التعديلات النهائية تقلص عدد البنود ليصل إلى 48 بندا.

- **طريقة التصحيح و تفسير النتائج:**

يطلب من المستجوب إختيار الحادثة "أ" أو "ب" التي يرى أنها الأكثر تناسبا مع إعتقاده إذ تشير إلى إتجاهات داخلية أو خارجية نحو مصادر التعزيز، و يتم تنقيط المقياس كالتالي:

حيث يعطى المستجوب درجة واحدة إذا إختار الفقرة التي تعبر عن الإتجاه الخارجي، بينما يعطى صفرا عن الفقرة التي تعبر عن الإتجاه الداخلي، و بناءا على هذا المقياس يصنف الأفراد إلى قسمين:

- الأفراد ذو التحكم الخارجي، و هم الذين يحصلون على درجة تتراوح ما بين (10 و 24) درجة.
- الأفراد ذو التحكم الداخلي، و هم الذين تتراوح علاماتهم ما بين (0 و 06) درجات.
- بينما الأفراد الذين يحصلون على درجات تتراوح ما بين (07 و 09) فهم أفراد حياديون و لا يخضعون لعملية القياس و التحليل.

تمت صياغة مجموعة من البنود التي تغطي كل بعد من الأبعاد السابقة.

(محمد بلوم، فايزة حلاسة (2016)، ص 330)

- **مقياس عزو السببي للفشل:**

يتكون مقياس العزو بصورتيه عزو النجاح – عزو الفشل) من 42 مفردة، و يوضح الجدول رقم (1) جوانب مقياس عزو النجاح و الفشل الدراسي و كذلك عدد و أرقام مفردات كل جانب من جوانب المقياس، أما طريقة الإجابة على المقياس بصورتيه فكانت

بتصميم ورقة إجابة خاصة على طريقة "ليكرت" (تنطبق تماما، تنطبق، تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق، لا تنطبق إطلاقا)، و يوضح الجدولان رقم (2) و (3) إتجاهات المفردات على مقياس العزو بصورتيه.

جدول رقم (12): يوضح جوانب مقياس العزو بصورتيه و عدد و أرقام المفردات في كل جانب من جوانب العزو:

جوانب العزو	عدد المفردات	أرقام المفردات
القدرة	07	01، 13، 23، 25، 30، 35، 39.
الجهد	07	02، 07، 12، 14، 26، 31، 32.
المواد الدراسية و الإختبار	07	03، 08، 15، 21، 27، 34، 40.
المعلم	07	04، 09، 16، 22، 28، 37، 42.
الحظ	07	06، 11، 18، 20، 24، 33، 38.
المزاج	07	05، 10، 17، 19، 29، 32، 41.

جدول رقم (13): يوضح إتجاهات المفردات على مقياس عزو الفشل:

تنطبق تماما	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق	لا تنطبق تماما
5	4	3	2	1

- **صدق و ثبات المقياس لعينة دراسة للباحث حمامة كريم:**

1- صدق المحكمين:

و لحساب صدق و ثبات المقياس وفق عينة بحثنا بعرض المقياس على عدد مكون من ثمانية (08) محكمين من الأساتذة الجامعيين المتخصصين في مجال علم النفس و علوم التربية بجامعة تيزي وزو و جامعة الجزائر، و أساتذة من جامعة سطيف، و الذين حكموا على المقياس من حيث الجوانب التالية:

- مدى مناسبة عبارات المقياس للخاصية المراد قياسها.
- مدى وضوح عبارات المقياس.
- حذف أو تعديل أي عبارة من العبارات.

حيث قام الباحث بتحليل بيانات أراء الأساتذة المحكمين للمقياس و تم تحديد إتفاق المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس، و يوضح الجدول رقم (15) و (16) نسب إتفاق المحكمين على المقياس بصورتيه، عزو النجاح الدراسي و عزو الفشل الدراسي:

جدول رقم (16): يوضح نسب إتفاق المحكمين على مقياس عزو الفشل الدراسي:

رقم العبارة	نسب الإتفاق	رقم العبارة	نسب الإتفاق	رقم العبارة	نسب الإتفاق
01	%70	15	%100	29	%100

02	%70	16	%70	30	%100
03	%100	17	%100	31	%100
04	%100	18	%100	32	%70
05	%100	19	%100	33	%100
06	%90	20	%100	34	%70
07	%100	21	%90	35	%100
08	%100	22	%100	36	%70
09	%100	23	%100	37	%100
10	%70	24	%90	38	%90
11	%100	25	%100	39	%70
12	%100	26	%100	40	%100
13	%100	27	%100	41	%100
14	%90	28	%100	42	%100

يظهر من خلال الجدول رقم (16) أن عبارات المقياس قد حصلت على نسب إتفاق تراوحت بين (70% و 100%)، و قد حدد الباحث نسبة (80%) كنسبة إتفاق لإستبقاء العبارة، و بناءا على ذلك تم إستبعاد العبارات التي حصلت على نسب إتفاق أقل من

(80%)، و بناءا على ذلك تم إستبعاد عشرة عبارات ذات الأرقام (1، 2، 10، 16، 21 24، 32، 33، 35، 39).

كما قام الباحث بإعادة صياغة بعض العبارات وفقا لآراء الأساتذة المحكمين، و يوضح الجدول رقم (12) العبارات التي تم تعديلها أو إعادة صياغتها في كل من الصورتين بناءا على إقتراحات المحكمين:

جدول رقم (17): يوضح العبارات التي تم تعديلها بناءا على آراء المحكمين:

مقياس عزو الفشل الدراسي		
رقم البند	**العبارة قبل التعديل**	**العبارة بعد التعديل**
01	لقد رسبت في دراستي بسبب عدم تمتعي بقدرة كبيرة على الفهم.	لقد رسبت في دراستي بسبب عدم قدرتي الكبيرة على الفهم.
02	قلة الجهد الذي بذلته طوال العام الدراسي.	يرجع فشلي إلى قلة الجهد الذي بذلته طوال العام الدراسي.
10	أشعر بالضيق و الملل عند مذاكرة دروسي.	أشعر بالضيق و الملل عند مراجعة دروسي.
16	عدم موضوعية أساتذتي في تقدير الدرجات.	عدم موضوعية أساتذتي في تقييم العلامات.
32	بسبب عدم شعوري بالسعادة أثناء مذاكرة دروسي.	بسبب عدم شعوري بالسعادة أثناء مراجعة دروسي.
34	بسبب عدم نفع المواد الدراسية لي.	لأن المواد الدراسية لا تنفعني.
36	لا أحرص على إستذكار دروسي	لا أحرص على مراجعة دروسي بإنتظام.

	بإنتظام.	
39	بسبب قدرتي على النسيان.	بسبب عدم قدرة ذاكرتي.

أما صورة عزو الفشل الدراسي فقد أصبحت تتكون من (39) بندا بعدما كانت تتكون من (42) بندا حيث حذفت منها العبارات ذات الأرقام (12، 24، 33) و هذا يرجع لتكرارها، و إعادة صياغة العبارات ذات الأرقام التالية: (01، 02، 10، 16، 32، 35 38)، إستنادا دائما لآراء المحكمين، و الجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (19): يوضح جوانب صورة عزو الفشل و عدد و أرقام المفردات في كل جانب من جوانب العزو بعد التعديل:

جوانب العزو	عدد المفردات	أرقام المفردات
القدرة	07	01، 13، 22، 23، 28، 32، 36.
الجهد	07	02، 07، 12، 14، 24، 29، 33.
المواد الدراسية و الإختبار	06	03، 08، 15، 25، 31، 37.
المعلم	07	04، 09، 16، 21، 26، 34، 39.
الحظ	05	06، 11، 18، 20، 24، 35.
المزاج	07	05، 10، 17، 19، 27، 30، 38.

2- ثبات المقياس وفقا لعينة دراسة للباحث حمامة كريم:

أما فيما يخص ثبات المقياس وفقا لعينة بحثه فقد قام بتطبيق المقياس بصورتيه على عينة من تلاميذ الأقسام النهائية الناجحين و الفاشلين و يبلغ عددهم 15 تلميذ لكل مجموعة

أي بمجموع 30 تلميذ لكلتا المجموعتين، و بعد تفريغ العلامات و محاور المقياس وفقا للمعيار السابق ذكره في التنقيط على برنامج (Spss)، قمنا بحساب ثبات المقياس بصورتيه (صورة عزو النجاح الدراسي – صورة عزو الفشل الدراسي) على عينتنا المتكونة من 30 تلميذ، و جاءت النتائج كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول رقم (20): يوضح قيمة ثبات مقياس عزو النجاح و الفشل الدراسي حسب قانون ألفا كرونباخ:

صورة المقياس	عدد الأفراد	ثبات المقياس
صورة عزو الفشل الدراسي	15	0.76

نلاحظ من خلال الجدول رقم (20) أن المقياس بصورتيه يتميز بثبات عالي وفق عينتنا، غير أن مقياس عزو النجاح الدراسي يتميز بثبات عالي (0.84) مقارنة بمقياس عزو الفشل الدراسي (0.76)، و يمكن القول أن ثبات المقياس بصورتيه جد قريب من ثبات عينة صاحب المقياس "عبد الله بن طه الصافي" و حتى أعلى فيما يخص مقياس عزو النجاح الدراسي.

(حمامة كريم، (2011)

- **الأساليب الإحصائية المستعملة :**

للأساليب الإحصائية أهمية بالغة إذ لا يمكن لأي باحث إتمام بحثه دون الإستعانة بها حيث بفضل هذه الأساليب يمكن معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين متغيرات الدراسة أو عدم وجودها.

و في دراستنا هذه تم جمع المعطيات، ثم فرزها و تفريغها في جداول قصد معالجتها إحصائي بإستعمال برنامج الرزنامة الإحصائية للعلوم الإجتماعيةSPSS و يتمن هذا البرنامج العديد من الإجراءات الإحصائية الشائعة التي تنتج للباحث تحليل العلاقة بين متغيرين أو أكثر و قد تم تحليل بيانات الدراسة الحالية بالأدوات الإحصائية التالية:

1- معامل إرتباط بيرسون:

يرمز له بحرف (R) و يعد كأحد المؤشرات البرامترية لدراسة قوة و إتجاه العلاقة بين متغيرين (X و Y) أحدهما مستقل و ثانيها تابع، حيث تتراوح قيمة هذا المعامل ما بين (+1، 1-). (بوعلاق محمد، 2009، ص 148).

2- إختبار (T- test):

هو إختباربرامتري يستعمل لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات المرتبطة و غير المرتبطة للعينة المتساوية و الغير المتساوية،

و توجد عدة نماذج لإختبار و لكل نموذج مجال إستخدامه (نفس المرجع السابق، ص 148).

1-تحليل و مناقشة نتائج الدراسة:

- **تحليل و مناقشة النتائج الخاصة بفرضيات الدراسة:**

اعتمدنا في دراستنا هذه على معامل ارتباط "**بيرسون**" و ذلك من أجل التحقق من فرضيات الدراسة، وذلك بحساب درجات الارتباط بين المتغيرين المتمثلة في مصدر الضبط و عزو الفشل السببي و إبراز الدلالة الإحصائية للعلاقة عند مستوى الدلالة المتمثلة في 0.05-.

- **التحقق من الفرضية العامة:**

- **التحقق من الفرضية الجزئية الأولى:**

بعد حساب معامل الارتباط **(بيرسون)** بين مصدر الضبط و عزو الفشل الداخلي لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا، توصلنا إلى النتائج التالية:

الجدول رقم (1) يمثل الدلالة الإحصائية لعلاقة مصدر الضبط و عزو الفشل الداخلي.

المتغيرات الإحصائية / الفرضية الجزئية الأولى	العينة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة الإحصائية	sig	القرار
توجد علاقة بين مصدر الضبط و عزو الفشل الداخلي لدى المراهقين المعيدين لشهادة البكالوريا	140	0.08	0.05	0.30	غير دالة

من خلال المعالجة الإحصائية توصلنا إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين مصدر الضبط و عزو الفشل الداخلي، حيث بلغت قيمة 0.08= ، فإذا ما حاول فرد ما تفسير ما تعرض له من فشل في موقف التحصيل الدراسي فإنه يقيم ذاتيا مستوى قدرته و كمية الجهد المبذول و صعوبة العمل و ما قد تعرض له من ظروف شخصية، عائلية أو

مدرسية، كما أنه يستخدم من العوامل لتعليل أسباب فشل الآخرين. و بالتالي فإن هذه التقسيمات لا تخضع للمنطق العلمي (عز الدين جميل، 1999). كما أن التفسيرات تختلف عند الأفراد في مواقف الإنجاز باختلاف دافعيتهم نحو الإنجاز و بعض سماتهم الشخصية كالتفاؤل و التشاؤم و مدى تحمل الإحباط **(عن وينبر (Weinver) 1986) نقلا عن عز الدين جميل عطية، 1999).**

ففي دراسة **سبيرنزقن (Sprinzgen) (1999)** فقد توصلنا إلى متغير مركز التحكم يتدخل في سياق العزو السببي ليؤثر على إدراك الفرد لأسباب فشله، و على تقديره لذاته، و على توقعاته، و من ثمة على دافعية الإنجاز لديه، و قد يكون هذا التأثير إيجابيا أو سلبيا حسب اعتقاداته عن قدرته على التحكم حسب الأسباب التي اختارها لتبرير فشله، أي أن إدراك الفرد لمسؤولية مرتبط في النهاية باتجاه مركز التحكم لديه، داخلي أو خارجي **(Sprinzgen) (1976).**

كذلك دراسة الباحث نور الدين خالد 1998 أن النمط الإنساني السائد في انساب الفشل يتمثل في العوامل الداخلية غير ثابتة النوعية و الشاملة كقول بعض التلاميذ "لو حضرت نفسي جيدا للامتحانات" و هو ما يدل على تحمل التلميذ مسؤولية فشله و تحديد مصدر الفشل، و في المستقبل قد يعمل على تحضير الامتحان بشكل جيد و أحسن هذا ما قد يؤدي إلى النجاح، و قوله أيضا: "لم أدرس وقتا كافيا لدراستي"، ما يدل على نقص الجهد المبذول (عامل داخلي) من طرف التلميذ من أجل النجاح و تجاوز الفشل **(نور الدين خالد، 1998، 37، 27).**

كما أن هذا النوع العزوي حسب و **(عن وينبر (Weinver) 1994)** الذي يهدف إلى تحمل المسؤولية الفشل يؤثر سلبا و ينقص من تقدير الذات عند التلميذ ويعزز بالعكس لديه مشاعر الحزي و الذنب.

و أيضا دراسة **V. Leupercht (2007)** بقوله أن فيما يخص الأبعاد السببية في تفسير الفشل، التلاميذ يرجعون صعوباتهم لعوامل داخلية، و عليه فالتلاميذ لا يتحملون فقط مسؤولية نجاحهم و إنما أيضا مسؤولية فشلهم **(V. Leupercht 2007: 124)**.

وكل هذه الدراسات تنفي الفرضية الجزئية الأولى التي مفادها توجد علاقة بين مصدر الضبط و عزو الفشل الداخلي.

فنفس ذلك أنه عندما يأخذ التلميذ فكرة عن ذاته بأنها تمتاز بالنشاط و السيطرة و التفاعل الإيجابي في مواقف حياته، يكون لديه إحساس و إيمان بقدرته على النجاح.

- **التحقق من الفرضية الجزئية الثانية:**

بعد حساب بيرسون بين مصدر الضبط و عزو الفشل الخارجي لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا.

الجدول رقم(2) يمثل الدلالة الإحصائية لعلاقة مصدر الضبط و عزو الفشل الخارجي,

المتغيرات الإحصائية / الفرضية الجزئية الثانية	العينة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة الإحصائية	sig	القرار
توجد علاقة ارتباطية بين مصدر الضبط و عزو الفشل الخارجي	140	0.019	0.05	0.82	غير دالة

من خلال النتائج التي توصلنا إليها و التي تتمثل في أنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين مصدر الضبط و عزو الفشل الخارجي لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا، حيث بلغت قيمة ر= 0.019، إن مصدر الضبط يشير إلى كيفية إدراك التلميذ لمواجهات الأحداث في حياته أو إدراكه لعوامل الضبط و السيطرة في بيئته، فالتلميذ الذي يعزو فشله إلى الحظ أو الحظ أو الصدفة أو سلطة الآخرين فإن هذا التلميذ يندرج تحت عزو الفشل الخارجي.

ففي دراسة ثيل(**Thill, 1983**) في هذا الخصوص، أن العجز المكتسب هو الشكل تطرف في إدراك عدم التحكم من طرف التلميذ، و الملاحظ في هذا المجال أن كثير من التلاميذ إذ ما واجهوا الفشل، في أي نشاط أو إنجاز مدرسي، يكفون عن بذل المجهدات لكي يتمكنوا ممن الحفاظ على الصورة الإيجابية التي يملكونها عن ذواتهم، حتى إذا ما فشلوا مرة أخرى أمكنهم القول "أنهم لو كانوا يريدون النجاح فعلا لفعلوا" و أن الضعفاء منهم خاصة ينسبون الفشل باستمرار إلى أسباب خارجية حتى يتخلصوا من كل مسؤولية .(**WlodKouski, 1985**)

كما أن دراسة عبد الله بن طه الصافي (2000) التي أسفرت على أن التلاميذ المتأخرين دراسيا يعوزن فشلهم و تأخرهم الدراسي إلى الجوانب التالية بالترتيب: المعلم، الحظ، المواد الدراسية و الاختبار، المزاج و هي عوامل خارجية). و في الأخير تأتي العوامل الداخلية القدرة و الجهد و السبب وراء ذلك يمكن في الحفاظ على الذات، كما يعزو التلاميذ فشلهم إلى عوامل خارجية مستقرة أو غير مستقرة، ممكن التحكم فيها أو لا يمكن التحكم فيها، و السبب يكمن في أن هؤلاء التلاميذ يحاولون عزو فشلهم بعيدا عن أنفسهم، حيث يعزون فشلهم و صعوباتهم غلى المعلم ثم الحظ ثم المواد الدراسية و الاختبار، و كلها عوامل خارجية، كميكانزم دفاعي يبررون فيه فشلهم بهدف تعزيز الذات و حمايتها (**مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية و الاجتماعية و الإنسانية، 2000، 97**).

و كذلك دراسة (**Weiner**) في أعماله كذلك على هذه الأبعاد التحتية التي ترتكز عليها الأسباب الاسنادية، ألا و هي بعد الثبات (متغيرة، ثابتة) بعدبعد التحكم (متحكم فيها، غير متحكم فيها) و بعد مركز السببيه (داخلية، خارجية) ليتضح بعد هذا التحديد أن الكفاءة بسبب ثابت، داخلي و غير متحكم فيه، و الجهد سبب متغير داخلي و متحكم فيه (Morin, 1994)

و كل هذه الدراسات تبقى الفرضية الجزئية الثانية التي مفادها توجد علاقة بين مصدر الضبط و عزو الفشل الخارجي

و هذا ما يفسر إنساب التلاميذ الفشل إلى الجهد و العوامل الخارجية يساعد التلميذ على حماية و تقديره لذاته.

- **التحقق من الفرضية الجزئية الثالثة:**

أسفر اختبار T Test للدلالة الإحصائية للفرق في مصدر الضبط حسب الجنس على النتائج التالية:

جدول رقم (03) : يمثل الدلالة الإحصائية للفرق في مصدر الضبط حسب الجنس:

المتغير	الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	مستوى الدلالة	القيمة المرافقةSig	القرار
مصدر الضبط	ذكور	68	11.13	2.66	-2.10	0.05	0.03	دالة
	إناث	72	12.02	2.35				

يتضح من خلال الجدول رقم (03) : أن هناك فروق دالة إحصائيا لمصدر الضبط بين الجنسين لصالح الاناث، عند مستوى الدلالة = 0.05، حيث بلغت T = 2.10

فإن دراسة مانجير أولي (Manager ole ،2000) التي هدفن إلى اختبار العلاقة بين موقع الضبط (داخلي أو خارجي) و مستوى القدرة العامة، و الجنس و تكونت عينة الدراسة من (223) طالبا تتراوح أعمارهم بين (14-15) سنة من الطلبة النروجين، و أظهرت النتائج أن الإناث لديهم ضبط داخلي أكثر من الذكور أكثر إيمانا من الإناث بالحظ بينما الإناث أكثر إيمانا من الذكور لتأثير الجهد المبذول على النجاح.

كذلك دراسة هاها (1994) بعدم وجود إرتباط دال بين مصدر الضبط و بين متغيرين الجنس.

و أيضا دراسة (المنيزل، سعاد الهبيد اللات 1995 ه) التي إستهدفت التعرف على الفروق بين الطلبة المتفوقين تحصيليا و العاديين

و تكون عينة الدراسة من (309) طالب و طالبة من طلبة الصف العاشر من مديرية عمان الأولى و الثانية، حيث إختيرت عشوائيا حسب معدلات التحصيل المدرسي و كان عدد المتفوقين (152) حيث كان عدد الذكور (75) و طبق الباحثان على العينة أداتين هما: مقياس موقع الضبط – الداخلي – الخارجي حيث قام تنفيذه و تعديله عام 1979، و مقياس التكيف الاجتماعي المدرسي الذي أعده فيصل تواف عبد الله عامر 1978 م ، و بعد استخدام تحليل التباين الثنائي ذي التصميم العامي.

- أكدت دراسة مانجير أولي (Manager ole 2000) و دراسة (الميزل، سعاد العبد اللات 1995 م) على وجود فروق لمصدر الضبط بين الجنسين
- كما نفذ دراسة هاها (1994) بعدم وجود فروق لمصدر الضبط بين الجنسين

- **التحقيق من الفرضية الجزئية الرابعة :**

أسفر اختبار T Test للدلالة الإحصائية للفرق بين عزو الفشل الداخلي بين الجنسين

جدول رقم (04) يمثل الدلالة الإحصائية للفرق بين عزو الفشل الداخلي بين الجنسين

المتغير	الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	مستوى الدلالة	القيمة المرافقةSig	القرار
مصدر الضبط	ذكور	68	47.51	6.67	0.81	0.05	0.41	غير دالة
	إناث	72	46.63	6.01				

يتضح من خلال الجدول رقم (04) : أن عدم وجود فروق دالة إحصائيا لعزو الفشل الداخلي بين الجنسين عند مستوى الدلالة Sig = 00.5 حيث بلغت T = 0.81

أن أفراد العينة عزو النجاح التي يواصل داخلية مثل القدرة و الجهد بينما عزو الفشل إلى عوامل غير مستقرة مثل : الجهد و الحظ كما يتبين أن هناك فروق في العزو السببي، نعزي إلى الجنس، حيث كان عزو النجاح لدى الاثبات داخليا، و كذلك الطلبة ذوي المعدلات المرتفعة و بيت النتائج أيضا أن المنضبطين ذاتنا كان عزوهم للنجاح داخليا و الفشل إلى العوامل غير المستقرة

فتفسر هذا بسبب التطور العلمي و التكنولوجي الذي وصلنا إليه لا يوجد فرق بين الذكور و الإناث

- **التحقق من الفرضية الجزئية الخامسة:**

أسفر اختبار T Test للدلالة الإحصائية للفرق بين عزو القشل الخارجي بين الجنسين

جدول رقم (05) يمثل الدلالة الاحصائية للفرق بين عزو الفشل الخارجي بين الجنسين

المتغير	الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	مستوى الدلالة	القيمة المرافقةSig	القرار
مصدر الضبط	ذكور	68	85.79	12.33	2.17	0.05	0.03	دالة
	إناث	72	81.41	11.43				

يتضح من خلال جدول رقم (05) وجود فروق ذات دالة إحصائيا بين عزو الفشل الخارجي بين الجنسين

و من خلال النتائج الدراسة التي توصلت إليها وجود فروق ذات دالة إحصائيا بين عزو الفشل الخارجي لصالح الذكور

و هذا ما تؤكده دراسة (قطامي، 1991)، فيما اختلفت مع دراسة الطحان، 1990، المنيزل و العبدلات 1995، توفيق و سليمان 1995، الأسعد 1999)

و من هنا نفسر ذلك بسبب المنافسة العالية عند الإناث التي تدفعهم إلى البحث و بحدية عن أسباب النجاح و ربما يستطيع أن يلاحظ ذلك كل مرب حارس مهنته التعليم عن الجنسين حيث يلاحظ حالة النجاح و ربما يستطيع أن يلاحظ ذلك كل مرب حارس مهنة التعليم عن الجنسين حيث يلاحظ حالة المنافسة العالية بين التلاميذ شكل عام و عند الإناث بشكل خاص

الاستنتاج العام:

يقضي التلميذ معظم وقته في الدراسة، لذا فهي تعتبر فضاء حيويا، يفرض على التلميذ أن يكتسب مهارات أكاديمية و أن يلتزم بكثير من القيم و المعايير الأخلاقية و الاجتماعية.

و تؤثر المدرسة كما الأسرة على المراهق و على نشأته و على تكون مفهومه عن ذاته، بمعنى أن المحيط المدرسي الذي يتكون من إداريين و معلمين و أقران له تأثير على المراهق نتيجة لعملية التفاعل معهم، و كذا النتائج الدراسية التي يحصل عليها المراهق و التي تؤثر و تتأثر بها التفاعل كما تتأثر هذه النتائج وتؤثر على علاقات المراهق في أسرته و على تقييمه من قبلهم و مكانته بينهم.

وتشكل النتائج المدرسية أهمية بالغة عند الأهل و المتمدرسين في مختلف الأطوار التحصيلية، مما يشكل في كثير من الأحيان ضغط كبيرا لا يمكن للتلاميذ أو الطالب مواجهته لوحده، بالإضافة إلى الضغوط المرتبطة بالمحيط الذي يعيش فيه أو بما وضعه من أهداف و غايات.

و تنعكس النتائج المدرسية على مجمل حياة التلميذ، فتجعله يشعر بالرضا و الاعتزاز بقدراته أحيانا و بالشك و الإحساس بالهزيمة والخجل أحيانا أخرى لصدم قدرته على الحصول مثل غيره على نتائج جيدة. لذا نلاحظ أن التلاميذ عامة يشيرون إلى عملهم الدراسي باهتمام بالغ و يعيدون نقدهم فيه أو تخلفهم أمرا مصيريا و يختلف هؤلاء فر ردود أفعالهم حسب إدراكهم و تفسيرهم لتلك النتائج.

فالمشكل لا يكمن في النتيجة السلبية المحصل عليها، و غنما في كيفية تفسيرها إذ تؤثر عملية التفسير على انفعالاتهم و على توقعاتهم و من ثمة على أدائهم اللاحق.

كما أكد ذلك و يبرز **(Weiner)** و بالتالي يمكننا أن نفهم كيف يمكن للبعض منهم أن يتكيف مع الأمر و يتجاوزه، و منهم من لا يحصل له ذلك و يبقى منضبطا في سلسلة من النتائج السلبية التي قد تمس ميادين أخرى من حياته عند المدرسة.

إن عملية التسيير و إعطاء معنى لنتيجة الانجاز سواء كانت إيجابية أو سلبية، هامة عند كل فرد، باعتبار أنها تهدف إلى تحقيق التكيف الداخلي و التكيف الاجتماعي ضمن محيط لا يخلو من الضغوطات و الأحكام المستقلة فالتعامل مع الفشل و نتائجه، لا يرتبط فقط بالمتغيرات الشخصية و الذاتية و إنما بالمحيط أيضا.

و بناءا على كل هذه المعطيات، و نظرا للأهمية المعتبرة التي يكتسبها هذا الموضوع فقد ارتأينا أن نهتم في هذه الدراسة بتقصي تأثير علاقة طبيعية مركز التحكم بالعزو السببي للفشل، عند مجموعة من التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا نظرا لأهمية التفسير الذي يضعه هؤلاء باعتبار أن له تأثير كبير على حياتهم المستقبلية.

و قد توصلنا في دراستنا التي تدرس علاقة مصدر الضبط بالعزو السببي لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مصدر الضبط و العزو السببي و هذا وفق لنتائج الفرضيات الجزئية التي مفادها.

-وجود علاقة بين مصدر الضبط و العزو السببي الداخلي.
-وجود علاقة بين مصدر الضبط و العزو السببي للفشل الداخلي التي لم تتحقق.
-وجود علاقة بين مصدر الضبط و العزو السببي للفشل الخارجي التي لم يتحقق كذلك.

و لا يسعنا في الأخير إلا القول بأن هذه الدراسة قد سمحت ب لتطبيق افتراضات وضعت من أجل الوصول إلى أهم المشكلات التي يمكن أن تعترض مسار التلميذ و التي من الممكن أن تكون عواقبها سلبية و شاملة، ألا و هي الفشل في الدراسة. و قد جرت العادة أن يوجه السؤال عن أسباب الفشل المدرسي إلى أساتذة وإداريين و أولياء خاصة، لكن

ارتأينا في هذه الدراسة أن نتقصى الأسباب عند التلاميذ أنفسهم، لترصد تصوراتهم و إدراكا تهم عن عوامل و أسباب الفشل، و هل تأثر باعتقاداتهم عن قدراتهم على التحكم و هل يؤثر على انفعالاتهم و توقعاتهم المستقبلية لما ذلك من أهمية.

فالتلميذ منذ السنوات الأولى من الدراسة مدفوع لرغبة منه أو للرّد على تساؤولات المقربين منه خاصة الأهل، إلى تقديم التفسيرات و الشروح عن أسباب نجاحه و خاصة عن أسباب فشله، معتبرا نفسه مسؤولا عن هذا النجاح تارة أو لرجعه إلى الجهد تارة أخرى و محتملا لمسؤولية الفشل أحيانا أو بنسبة إلى الحظ أو ظلم الإنسانية أو الظروف الصعبة أحيانا أخرى، منطلقا من تصوره عن ذاته أولا، و من تصوره عن موقف المجتمع من نجاحه الدراسي ثانيا. و يجب أن نشير في الأخير أيضا إلى أن تصميم هذا البحث لم يهدف إلى تأكيد وجود علاقة سببية بين مختلف متغيرات الدراسة، فكلما هو جلي كل متغير يؤثر بالأخر بطريقة متداخلة مما صعب علينا أحيانا معرفة نتائج ذلك على المستوى المعرفي و التقني عن الفرد، و إنما إلى فهم طبيعة هذا المشكل لدعم و إثراء ما توصل إليه الباحثون الآخرون في هذا المجال، لتقديم أفضل العون للمتمدرسين و المهنيين على حد سواء.

الإقتراحات:

لقد رحب معظم التلاميذ المبحوثين بهذه الخطوة العلمية و أكدوا لنا في نهاية كل تطبيق عن سعادتهم، نظرا لأنهم كانوا يرغبون في الحديث عن هذا الفشل للوصول إلى توضيح أسباب ما حدث، خاصة انه غالبا ما يمنع ألم الفشل و لو من أهل التلميذ من التفكير برؤية و بموضوعية في أسباب الفشل كما تحدث بعضهم عن حاجاتهم إلى التشجيع و التدعيم من طرف الجميع الأهل و المدرسة باعتبار أنهم سيعيدون نفس الامتحانات مما يشكل علهم ضغطا كبيرا و الخوف من عدم النجاح.

لذا و بناءا على ما سبق الوصول إليه في هذا البحث ز ما ذكر أعلاه، نقترح أن تفكر الوزارة الوصية "وزارة التربية والتعليم" في تكليف مستشاري التوجيه المدرسي و المهني بتخصيص وقت للحديث مع هؤلاء المعيدين و دعمهم نفسيا و معرفيا، فبعض التلاميذ يتعاملون مع الامتحانات كقدر محتم، دون أن يفهموا جوهرهم، و بأنه وسائل قياس في نقطة زمنية معينة و في ظروف معينة و يمكن لنتائجها أن تتغير مع الزمن و الظروف خاصة إذا بذلوا جهدا اكبر.

كما نقترح على مستشاري التوجيه المدرسي و المهني أن يطمئنوا التلاميذ بشأن مستقبلهم، بدفعهم للتفكير بإمكانية تحيقي أهدافهم في هذه الحياة في بدائل مختلفة. فالنجاح لا يتوقف على الدخول إلى الجامعة.

على المدرسة التي يجب أن تقوم بالدور المنوط لها و هو مساعدة كل تلميذ على التوفيق بين ذاته، و بين المواقف المختلفة التي يجد نفسه فيها، أو المشكلات التي قد يتو ض لها، بتهيئة الفرص الملائمة و الإمكانيات اللازمة لكل من يهمه الأمر من أساتذة، أولياء و أخصائيين نفسانيين و تربويين و مستشاري التوجيه، للقيام بهذا الدور، و تركيز الاهتمام على الراسبين خاصة لإعانتهم على فهم طبيعة الموقف الذي هم موجودون فيه

باعتبار أن الرسوب أو الفشل قد يؤدي إلى الشعور بالإحباط و العجز مما قد يؤثر على دافعية الإنجاز لديهم، و هذا عن طريق مساعدتهم على تحليل أسباب الفشل بصورة منطقية و واقعية و تغيير إدراكهم الإسنادية إذ كانت محبطة و سلبية، أي العمل على تعديل الإسنادات و حصرها في الجهد و المثابرة، لهذا الجهد.

لأنه سبب داخلي و متغير، يمكن للتلميذ أن يتحكم فيه، لكي لا يكف عن المحاولة و مضاعفة الجهود و تعزيزها في حالة الفشل، و ليواصل العمل بجد في حالة النجاح. و يقول رولاند قيود (Rolland Viau 1994) في هذا الصدد انه كلما عزا التلميذ النجاح إلى أنساب داخلية متغيرة، كلما كان حكمه على كفاءته جيدا، هذا الحكم الذي يمكن اعتباره دافعا قويا سيساعده على الدراسة و الاجتهاد فيها أكثر، و على تقييم دقيق لكفاءاته أثناء فترة الفروض و الامتحانات.

جميعا على التفكير في وضع برامج إرشادية أو علاجية وجلسات تحسيسية، لتشجيع التلاميذ ومساعدتهم من الناحية النفسية مع ضرورة تخصص برامج ضمنها للعمل على تعزيز طبيعة مركز التحكم إن كانت داخلية لديهم، وكذلك أنماط الفرق الداخلية الثابتة في حالة النجاح و الداخلية المتغيرة في حالة الفشل إن كانوا يستعملونها و تغيير نمط الفرق السلبي لديهم، لتبصيرها مقدرتهم على التحكم و ضرورة العمل على تغيير النتائج السلبية باللجوء إلى استعمال المواد الداخلية الذاتية وكذا الخارجية، مما قد يساعد على ترسيخ الثقة بالنفس و تقديرها و تخصيص برنامج من بينها للأولياء الأمور، لتوعيتهم بضرورة معرفة الأسباب التي يعزو إليها أبنائهم فشلهم في المهمات الدراسية مما يسهل عليهم تعاملهم مع أبنائهم و تخفيف الضغط عليهم و تهيئة الجو المناسب في المنزل بالطريقة التي تتضمن لهم نجاحهم و تفوقهم في المستقبل.

و من شان كل هذه الإجراءات أن تشجع التلميذ على معالجة التعقد المدرسي الذي يعاني منه، و تجاوز الفشل الذي يمكن أن يغلبه طوال حياته، ببذل المجهود المزيد من

المجهدات لتحقيق النجاح سواء في الدراسة أو في غيرها في مجالات الحياة المهنية أو الاجتماعية، حتى لا يخسر المجتمع طاقة شبانية لا يستهان بها، و الذي تمكنه أن ينتفع بمواهبه و طاقته بما يتواءم و الإمكانيات المتوفرة لديه.

الخاتمة:

يهدف البحث إلى دراسة العلاقة بين مصدر الضبط و عزو الفشل، تمت دراسة الموضوع بالاعتماد على المنهج الوصفي، و على أغلبية قوامها (140) تلميذ و تلميذة معيد لشهادة البكالوريا لطريقة قصدية.

طبقنا أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس مصدر الضبط و مقياس عزو الفشل في ثانويتي بتيزي وزوو بالجزائر، توصلت الدراسات الحالية للنتائج التالية:

- لا توجد علاقة بين الضبط و العزو الداخلي للفشل.
- لا توجد علاقة بين مصدر الضبط و العزو الخارجي للفشل.
- توجد فروق في مصدر الضبط بين الجنسين.
- لا توج فروق ذات دلالة إحصائية في عزو الفشل الداخلي بين الجنسين.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عزو الفشل الخارجي بين الجنسين.

و هو ما يدل على نفي فرضيات البحث ، و هذا يعود دائما إلى متغيرات خاصة بالعينة المدروسة، كحجم العينة، المميزات الاقتصادية و الاجتماعية لأفرادها و أهمية الامتحان بالنسبة للتلميذ.

الخاتمة:

يهدف البحث إلى دراسة العلاقة بين مصدر الضبط و عزو الفشل، تمت دراسة الموضوع بالاعتماد على المنهج الوصفي، و على أغلبية قوامها (140) تلميذ و تلميذة معيد لشهادة البكالوريا لطريقة قصدية.

طبقنا أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس مصدر الضبط و مقياس عزو الفشل في ثانويتي بتيزي وزوو بالجزائر، توصلت الدراسات الحالية للنتائج التالية:

- لا توجد علاقة بين الضبط و العزو الداخلي للفشل.
- لا توجد علاقة بين مصدر الضبط و العزو الخارجي للفشل.
- توجد فروق في مصدر الضبط بين الجنسين.
- لا توج فروق ذات دلالة إحصائية في عزو الفشل الداخلي بين الجنسين.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عزو الفشل الخارجي بين الجنسين.

و هو ما يدل على نفي فرضيات البحث ، و هذا يعود دائما إلى متغيرات خاصة بالعينة المدروسة، كحجم العينة، المميزات الاقتصادية و الاجتماعية لأفرادها و أهمية الامتحان بالنسبة للتلميذ.

قائمة المراجع:

كتب باللغة العربية:

1. **إبراهيم الفقهي** (1999)، البرمجة اللغوية العصبية، ترجمة سلوى كمال و فخري كمال، المركز الكندي للبرمجة اللغوية العصبية، كندا.
2. **أبو جادو** ، صالح محمد (2004)، علم النفس التطوري الطفولة و المراهقة ط3 ، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان.
3. **أحمد محمد الزغبي**، 2001،علم النفس النمو "الطفولةوالمراهقة"،عمان الأردن،دارالزهران.
4. **أسعد يوسف ميخائيل** (1994)، علم الإضطرابات السلوكية ، دار الجيل، بيروت.
5. **الأشور عادل عز الدين** (1989)، علم النفس النمو ، مكتبة الأنجلو مصرية ط 2.
6. **أمال عبد السميع أباضة** (1999)، بحوث و قراءات في الصحة النفسية، ط 1، مكتبة الأجلو مصرية، القاهرة.
7. **أمل الاحمد (2001)**، مركز الضبط وعلاقته بمتغيري الجنس و التخصص العلمي ، ط 1 بحوث و دراسات في علم النفس، مؤسسة الرسالة ، بيروت.
8. **جودت عزت عبد الهادي** (2000)، نظرية التعلم و تطبيقاتها التربوية، الدار العلمية الدولية و دار الثقافة للنشر و التوزيع، الأردن.
9. **حامد عبد السلام زهران** (2005)،علم النفس النمو الطفولة و المراهقة، جامعة عين الشمس ، مصر.
10. **خليل ميخائيل معوض** (1996)، سيكولوجية النمو للطفولة و المراهقة ، مركز الإسكندرية للكتب، مصر.
11. **خليل ميخائيل معوض** 1994،بسيكولوجية النمو،الطفولة والمراهقة ، دارالفكرالجامعي،الاسكندرية مصر،ا لطبعةالثانية
12. **خليل ميخائيل معوض**(1994)، سيكولوجية نمو الطفولة و المراهقة، دار الفكر الجامعي الإسكندرية ط 3 ، مصر.
13. **رشاد علي عبد العزيز موسى** (1993)، دراسات في علم النفس الإجتماعي سيكولوجية الفروق بين الجنسين، مؤسسة مختار للنشر و دار المعرفة ، القاهرة .
14. **رمقان محمد القذافي** (1997)، علم النفس الطفولة و المراهقة ، المكتبة الجامعي الحديث ط 2، الإسكندرية ، مصر.

15. **زايد فهد خليل** (2012)، التعامل مع المراهقين ط1، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، الجزائر.
16. **الزراد فيصل محمد خير** (2002)، ظاهرة الغش في الإمتحاناتالأكادمية لدى الطلبة المدارس و الجامعات (التشخيص و أساليب الوقاية و العلاج) دار المريخ للنشر، الرياض.
17. **الزغبي أحمد محمد** (2001)، علم النفس النمو للطفولة و المراهقة، الأسس النظرية للمشكلات و سبيل علاجها ، دار زهران.
18. **زهران محد عبد السلام** (1995)، علم النفس النمو الطفولة و المراهقة ، عالم الكتب للنشر و التوزيعن القاهرة.
19. **السيد فؤاد البهي** (1956)، الأسس النفسية للنمو، ط1 دار الفكر العربي ، القاهرة.
20. **السيد محمد عبد الرحمن الجندي** (1995)، بعض سمات الشخصية و علاقتها بوجهة الضبط/ الخارجي لذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الإبتدائية، مجلد الإرشاد النفسي، المؤتمر الثاني للإرشاد النفسي، المجلد الأول، مصر.
21. **صلاح الدين أبو ناهية** (1987)، الفروق الضبط الداخلي الخارجي لدى الأطفال و المراهقين و الشباب و المسنين بقطاع غزة، دراسات تربوية، تصدر عن رابطة التربية الحديثة ، المجلد 02، الجزء 09، القاهرة.
22. **صلاح الدين أبو ناهية** (1989)، تقنين مقياس الضبط الداخلي / الخارجي للأطفال و المراهقين في الصفوف العليا بالمرحلة الإبتدائية في البيئة الفلسطينية بقطاع غزة ، مجلة علم النفس، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد 09، مصر.
23. **طلعت حسين عبد الرحيم مبارك** (2000)، سيكولوجية التأخر الدراسي ، دار الثقافة للطباعة و النشر، القاهرة.
24. **طه عبد العظيم حسين،** 2007،بسيكولوجية العنف العائلي والمدرسي، دارالجامعة الحديثة ،القاهرة، مصر.
25. **عبد الرحمان العيسوي**،الأحداث الجانحون،دراسة ميدانية نفسانية اجتماعية،دارالطبعة للطباعة،مصطفى حجازي للتوزيع والنشر،بيروت الطبعة 2.
26. **عبد الرحمن سيد سليمان و هشام إبراهيم عبد الله** (1997)، مقياس وجهة الضبط متعدد الأبعاد للأطفال ، كدراسة التعليمات و التقنين، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
27. **عبد الفتاح دويدار** (1992)، مناهج البحث في علم النفس ، دار المعرفة الجامعية ط2.
28. **عبد الفتاح دويدار**(1993)، سيكولوجية النمو و الإرتقاء، دار النهضة العربية ، بيروت.

29. **علاء الدين كفافي** (1982)، و جهة الضبط و المسايرة، بعض الدراسات حول وجهة الضبط و عدد من المتغيرات النفسية، الجزء الأول ، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.
30. **علي محمد محمد الديب** (1987)، مركز الضبط و علاقته بالرضا عن التخصص الدراسي دراسة عبر حظارية، مجلة علم النفس ، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد 03، القاهرة.
31. **عمر أحمد مختار** (2008)، معجم اللغة العربية المعصرة ط1 ، المجلد الثاني ، القاهرة.
32. **عيالي محمد عوص**، 2006،مدخل إلى علم النفس النمو الطفولة والمراهقة والشيخوخة،دارالمعرفة الجمعية ،الاسكندرية
33. **العيسوي عبد الرحمن محمد** (2002)، موسوعة علم النفس الحديث، المجلد السادس، دار الراتب الجامعية، بيروت.
34. **غياث بوفلجة** (1993)، التربية و متطلباتها ، ديوان المطبوعات الجامعية ، بن عكنون.
35. **فؤاد سيد البهي** (1975)، الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، دار الفكر العربي ط4.
36. **فؤاد سيد البهي** (1979)، علم النفس و قياس العقل البشري ن دار الفكر العربي ط3.
37. **فؤاد محمد علي هديه** (1994)، دراسة لمصدر الضبط (الداخلي / الخارجي) لدى المراهقين من الجنسين، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب العدد 32، مصر.
38. **قشقوش إبراهيم** (1989)، سيكولوجية المراهقة ط 3، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.
39. **قناوي هدى محمد** (1992)، سيكولوجية المراهقة ط3 ، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.
40. **كليفرود و كليري** (1990) ، إختبار مركز التحكم عند الأطفال و المراهقين (كدراسة التعليمات) ، إعداد مجدي عبد الكريم حبيب، دار النهضة المصرية، القاهرة.
41. **محمد السيد عبد الرحمن و معتز سيد عبد الله** (1997)، الأفكار اللاعقلانية لدى الأطفال و المراهقين و علاقتها بكل من حالة وسمة القلق و مركز التحكم، بحوث في علم النفس الإجتماعي ، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة.
42. **محمد المومني و أحمد الصمادي** (1995)، أثر الجنس و المستوى التعليمي و الإقتصادي في مفهوم الذات و مركز الضبط لدى المعوقين حركيا، مجلة أبحاث اليرموك، المجلد 11 العدد 2، الأردن.

43. **محمد بن معجب الحامد** (1996)، التحصيل الدراسي، الدار الصولتية للتربية، الرياض.
44. **محمد حسن الشناوي و اخرون** (2009)، النشأة الإجتماعية للطفل ، دار الصفاء للنشر و التوزيع ، عمان.
45. **محمد سلامة ادم و توفيق حداد** (1993)، علم النفس الطفل ، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر ط 1.
46. **مرسي سيد عبد الحميد**(1986)، العلاقات الإنسانية ط1 ، دار التوقفية النموذجية.
47. **مصطفى حسين باهي و أمينة إبراهيم شابلي** (1999)، الدافعية و نظريات و تطبيقات، ط 1 مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
48. **مصطفى محمد زيد** (1989)، النمو النفسي للطفل و المراهق الشخصية، دار الشروق جده ط 1، الرياض.
49. **معروف رزيق** (1986)، خفايا المراهقة ، دار الفكر للنشر و التوزيع ، دمشق.
50. **المعمرية صلاح الدين**(2005)ن علم النفس النمو ط1 ، مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع، عمان.
51. **نادية الحسين عبد القادر** (1995)، الإكتئاب ووجهة الضبط و تقدير الذات لدى طلاب المرحلة الإعدادية ، مجلة الإرشاد النفسي ، العدد 04، مصر.
52. **نصر يوسف مقابلة و إباهيم محمد يعقوب** (1994)، مركز الضبط و علاقته ببعض المتغيرات لدى الطلبة الجامعيين، مجلة علم النفس، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد 32، مصر.
53. **نصر يوسف مقابلة و إبراهيم يعقوب** (1994)، أثر الجنس و مركز التحكم على مفهوم الذات ، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم ، مجلد 14، العدد 02، تونس.
54. **هدى محمد قناوي** (1992)، سيكولوجية المراهقة ، المكتبة الأنجلو مصرية ط3.
55. الهنداوي عالي فالح (2002)، علم النفس النمو و المراهقة ط2، دار الكتاب الجامعي.
56. والي محمد الظاهروشعابنة الشريف (2000)، وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي.

57. محمد بلوم، فايزة حلاسة (2016)، تصميم مقياس مصدر الضبط في المجال المدرسي لدى عينة من المراهقين المتمدرسين، مجلة العلوم النفسية و التربوية، جامعة بسكرة –الجزائر.

الرسائل الجامعية:

1. أبي مولود عبد الفتاح (2000)، إدراك المعاملة الوالدية و علاقتها بالإكتئاب النفسي لدى الطلبة الجامعيين، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الجزائر.
2. بشير معمرية (1995)، الفروق و العلاقات في مصدر الضبط و العصابية لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات (الجنس و التخصص الدراسي، المستوى الدراسي) ، رسالة ماجستير غير منشورة، وهران.
3. زهية خطار (2001)، التداخل بين إستراتجية التعامل و مركز التحكم لمواجهة ضبط البكالوريا، رسالة ماجستير غير منشورة، مودعة بجامعة الجزائر.
4. عبد الجليل العقب مبارك (2000)، الإنطواء لدى تلاميذ الصف الثامن بمرحلة الأساسي و علاقته بمركز التحكم و التحصيل الدراسي و الإتجاهات الوالدية في التنشئة ، رسالة دكتوراه، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.
5. محالي جقجيقة (2011)، علاقة مهارة حل المشكلات بالتوافق الدراسي لدى التلاميذ التعليم الثانوي، مذكرة الماجستير، جامعة الجزائر -2-.
6. حمامة كريم (2011)، العلاقة بين عوامل عزو النجاح و الفشل الدراسيين و تقدير الذات لدى التلاميذ السنة الثالثة ثانوي، مذكرة ماجتسير، جامعة تيزي وزو.

المجلات:

1. أوزي أحمد (1986)، سيكولوجية المراهق ، مجلة الدراسات النفسية التربوية.
2. أيمن غريب قطب ناصر (1997)ن، حالة تقدير الذات وعلاقته بمركز الضبط المدرك، مجلة علم النفس، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد 31مصر
3. رجاء عبد الرحمن الخطيب (1990)، الضبط الداخلي – الخارجي و علاقته ببعض متغيرات الشخصية، مجلة علم النفس، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 18، مصر.
4. سميحة كرم توفيق و عبد الرحمن سيد سليمان (1995)، علاقة مصدر الضبط بالقدرة على إتخاذ القرار دراسة عبر ثقافية ، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد08، السنة الرابعة، جامعة قطر.

5. سناء محمد سليمان (1988)، الإنضباط لدى التلاميذ المدرسة الإعدادية و علاقته بالمستوى الإجتماعي الثقافي ووجهة الضبط و الإتجاهات الدراسية، مجلة علم النفس، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للإكتئاب ، العدد 06، مصر.
6. السيدمحمد عبد الرحمن الجندي (1995)، بعض سمات الشخصية و علاقتها بوجهة الضبط الداخلي – الخارجي لذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الإبتدائية، مجلة الإرشاد النفسي ، المؤتمر الثاني للإرشاد النفسي، المجلد الأول ، مصر.
7. صلاح الدين أبو ناهية (1989ب)، العلاقة بين الضبط الداخلي الخارجي للأطفال و بعض أساليب المعاملة الوالدية في الأسرة الفلسطينية بقطاع غزة، مجلة علم النفس، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد 10، مصر.
8. عثمان يخلف (1992)، نظرية الإنتساب في مجالات علم النفس الإجتماعي، المجلة الجزائرية لعلم النفس و علوم التربية، جامعة الجزائر.
9. نجاح عبد الرحيم محمد عثمان(1997)، التوافق المهني و علاقته بموقع الضبط لدى مدرسي المرحلة الثانوية في اليمن، رسالة ماجستير، اليمن.

المراجع الأجنبية:

1. BERNARD PIENE (1979), DEVELOPPEMENT DE LA PERSONNALITE, MAISON PARIS 5 EME EDITION.
2. BOUREET SALL (2001), LES TROUBLES DE L'ADOLESCENCE ELLIPSE, EDITION MARKING , PARIS.
3. CHABRET C. (1983).LE RORSCHACH EN CLINIQUE ADULTE.
4. CHABRET C. (1998). PSYCHANALYSE ET METHODE PROJECTIVES PARIS,DUNOD. 43.JEAMMET, PH 2001, REALITE EXTERNE , ET REALITE INTERNE

5. DUANE SCHULTZ ET SYDUNCY ELLEN SCHULTZ (1994) , THEORIES OF PERSONALITY . 5 THE EDITION –BROOKS.COFE PUBLISHING COMPANY POCIFIC GROVE CALIFORNIA .
6. ELIZABETH.G-LUNCH (1997) , LEARNER CONTROL AND LOCUS OF CONTROL ADILICATE BALANCE . ARIZONA – STATE UNIVERSITY .
7. FRANCIOS RICHARDE (1998), LES TROBLE PSYCHIQUE Al adolescent DUNAD, PARIS.
8. http : /// www .elmo. Scu .edu . au
    a. http.// WWW.MGT . GATECH. EDU.
    b. http:// www.groups.PHysics.umn.edu/PHysed.
9. IMPORT ET SPECIFIC ITE DE LEUR ARTICULATION A L'ADOLESCENCE IN ADOLESCENCE, SARP ,ALGER.
10. INTERPRETATION PSYCHANALYTIQUE, 2°ED, 1997.PARIS.DUNOD
11. JEAMMET, PH 2001, REALITE EXTERNE INTERNE IMPORTANCE , ETSPECEFICITE DE LEUR ARTICULATION A L'ADOLESCENCE SARP,ALGER
12. JEAMMET, PH 2001,EVALUATIONS DE PROBLEMATIQUE AL'ADOLESCENCE,L'EMIGRATION DE LA DEPENDANCE A SES AMINAGEMENT ,GROUP LIASON, France.

13. JEAN CHRISTOPH (1999), LA ROUSSE / GRANDE DICTIONNAIRE DE PSYCHOLOGIE, 3eme EDION, BORDA.
14. KAREN WANDERZEE AND ALL (1997), SOCIAL SUPPORT .LOCUS OF CONTROL AND
15. MATT GREGRESKI ET ALL (1998), THE EFFECTS OF LOCUS OF CONTROLE AND PERCEIVED SUCCESS IN INTERNEL ATTRIBUTION.
16. MERJET HORZEL(1996), PSYCHIATRE DE L ANFANT ET DE L'ADOLESCENT ? MALOIRE 27 RUE L EAD DE MEDCINE PARIS.
17. NOBERT SILMY (1991),DECTIONNAIRE DE PSYCHOLOGIE, EDITION FRANÇAIS , NOUVELLE EDITION.
18. PHILIPPE JZMMENT (2007), L'ADOLESCENT ,Edisonsolar , RANS NUMERO D édition, PARIS.
19. PIERRE COPLIN (2006), PSYCHOLOGIE DE L ADOLESCENT, 2 emeedion, GROUSSE PARIS.
20. PROJECTIVES , (4EME EDTION) PARIS,PUF
a. PSYCHOL LOGICAL WELL BEING,JOURNAL OF APPLIED SOCIAL PSYCHOLOGY ,COPYRIGHT BY V .H WISTON AND SOM –INC :ALL RIGHTS RESERVED.
21. VINCE HKUO AND ALL ANEP(2003), LOCUS OF CONTROL , UNIVERSITY OF MINNESOTA AND GRANT.

ملحق رقم (01): مقياس عزو الفشل الدراسي.

النوع: ذكر.....أنثى..... العمر.....

التخصص الدراسي: علمي....أدبي..... السنة الدراسية:.....المعدل....

القسم لقسم الطلاب الثانوي.....القسم لطلاب الجامعة.....

نقوم بإجراء دراسة علمية عن أسباب الفشل الدراسي، و فيما يلي مجموعة من العبارات تعبر عن هذه الأسباب المرجو قراءة كل عبارة منها بدقة، و ضع علامة (x) في أحد الأعمدة الأربعة التي أمام كل عبارة ، وكما في المثال التالي.

م	هذه العبارة تنطبق علي	تنطبق تماما	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق	لا تنطبق إطلاقا
1	لقد رسبت لعدم تمتعي بقدرة كبيرة على الفهم					
2	لقد رسبت لأنني لست من المحظوظين					

نرجو أن يأتي إختيارك هذا معبرا عن حالتك انت فقط، فليست هناك إجابات صحيحة و أخرى خاطئة، نرجو منك الإجابة بأمانة، و أن لا يتطلع على إجابتك هذه أحد فهي سرية ، و لن تستخدم بيانات هذه الإستبانة إلا لأغراض البحث العلمي فقط، كما أنه ليس مطلوبا منك كتابة إسمك.

م	هذه العبارة تنطبق على	تنطبق تماما	تنطبق	تنطبق على حد ما	لا تنطبق	لاتنطبق إطلاقا
1	لقد رسبت في دراستي بسبب عدم قدرتي الكبيرة على الفهم.					
2	يرجع فشلي إلى قلة الجهد الذي أبذله طوال العام الدراسي.					
3	لأنني لا أحب المواد التي ادرسها					
4	لأن أستاذتى لم يساعدونني في هم الدروس الصعبة					
5	ليس لدي ثقة في نفسي اثناء ادائي للإختبار.					
6	لأنني لا أتوصل إلى الإجابة الصحيحة إلا بالمصادفة.					
7	لقلة الساعات التي أمضيها في إستذكار دروسي.					
8	غموض أسئلة الإختبار.					
9	أساتذتي لا يشجعونني على إلقاء أسئلة.					
10	أشعر بالضيق و الملل عند مذاكرة دروسي.					
11	لست من المحظوظين.					
12	عدم إستمراري في بذل الجهد للوصول إلى النجاح.					
13	غيرقادرعلىالتركيزوالإنتباهأثناءالإختبار.					
14	بسسب قلة الجهد و المثابرة طوال العام الدراسي.					
15	لأنني أجد صعوبة في فهم المواد التي أدرسها.					
16	عدم موضوعية أساتذتي في تقييم العلامات.					
17	أشعر دائما بالقلق و التوتر.					
18	لأسباب لا أستطيع تحديدها.					
19	بسبب عدم تمتعي بحالة مزاجية جيدة أثناء الإختبار.					
20	لأن الفشل يعتمد على الحظ السيئ.					

م	هذه العبارات لا تنطبق علي	تنطبق	تنطبق	تنطبق	لا	لا

		تماما		إلى حد ما	تنطبق	تنطبق إطلاقا
21	أساتذتي يعاملونني معاملة غير طيبة					
22	لا أثق في قدرتي على التحصيل.					
23	ليس لدي القدرة على تحقيق النجاح.					
24	لا أحاول أن أتقن العمل الذي أقوم به					
25	أعاني من كثرة المواد التي أدرسها.					
26	تحيز أساتذتي لبعض الطلاب.					
27	لأنني أصبح عصبيا أثناء الإختبار.					
28	لا أنجز إختباراتي بكفاءة.					
29	لأنني أحاول أن أبذل جهدا كبيرا في إستذكار دروسي.					
30	بسبب عدم شعوري بالساعدة أثناء مراجعة دروسي.					
31	لأن المواد الدراسية لا تنفعي.					
32	لأنني لا أشعر بالثقة في قدراتي.					
33	لا أحصر على إستذكار دروسي بإنتظام .					
34	بسبب عدم كفاءة أساتذتي.					
35	لأن طريق الإجابة يعتمد على الحظ السيئ.					
36	بسبب قدرتي على النسيان.					
37	لأن أسلوب عرض المواد الدراسية سيئ.					
38	لأنني أشعر بالقلق عندما يجيئ موعد الإختبار.					
39	بسبب عدم إهتمام الأساتذة بحاجات الطلاب و مشكلاتهم الدراسية.					

ملحق رقم (02): مقياس مصدر الضبط

معلومات عامة :

السن:..... الجنس:.....

الرقم	الإجابة	فقرة السؤال
1	أ. ب.	- يقع الفرد في المشكلات لأن أبائهم يعاقبونهم أكثر من اللازم. - مشكلة معظم الأباء هذه الأيام هي أن الأباء يتساهلون معهم.
2	أ. ب.	-كثير من الأمور الغير السارة التي تحدث للناس في حياتهم ترجع في منها إلى الحظ السيئ. - يرجع سوء الحظ الذي يلاقبه الناس إلى الأخطاء التي يرتكبونها.
3	أ. ب-	- من الأساليب الرئيسية لإشتعال الحروب، عدم إهتمام الناس بالأمور السياسية إهتماما كافيا. - سوف تستمر الحروب، و تبقى مهما حاول الناس أن يمنعوا وقوعها.
4	أ. ب.	- بمرور الزمن يستطيع الفرد أن ينال الإحترام الذي سيتحق. - لسوء الحظ أن جدارة الفرد وقيمته غالبا ما لا يعرف بهما جاهدا الفرد الفرد في هذا السبيل.
5	أ- ب-	- الإعتماد بأن المعلمين لا يعدلون بين الطلبة، إعتماد غير صحيح . - معظم لا يعروف إلى أي مدى تتأثر درجتهم المدرسية بعوامل عارضة.
6	أ. ب.	- بدون الفرص الثمينة لا يمكن للإنسان أن يصبح قائدا فعالا. - عندما يفشل الأفراد من ذوي الكفائة في أن يصبحوا قادة فإن ذلك يرجع إلى أنهم لم يحسنوا الإستفادة من الفرص التي أتيحت لهم.
7	أ. ب.	- مهما بذل الفرد من جهد فلن يستطيع أن يظفر بحب بعض الناس. - إنما يفشل في إكتساب مودة الأخرين من لا يعرف كيف يندمج معهم.
8	أ. ب.	- تلعب الوراثة الدور الكبير في تحديد شخصية الفرد. - خبرة الفرد في الحياة هي التي تحدد سلوكه.
9	أ. ب.	- أعتقد في صحة المثل العامي القائل (اللي مكتوب على الجبين لا زم أتشوفو العين). - عندما أترك الأمور تحدث تحت رحمة الظروف فمن النتائج تكون أسوء مما لو بادرت و إتخذت قرارا معينا.
10	أ. ب.	- نادرا ما يقبل الطالب الذي أحسن الإستعداداللإمتحان أسئلة صعبة. - في كثير من الأحيان تكون أسئلة الإمتحانات غير ذات صلة بالمنهج بحيث نجد ان الإستذكار قد ضاع هباء.
11	أ. ب.	- يعتمد النجاح على العمل الجاد، أما الحظ فليس له إلا دور بسيط جدا أو لا دور له على الإطلاق.

		- الوصول إلى الوظائف المرموقة بتوقف بالدرجة الأول على تكون في المكان المناسب في الوقت المناسب .
12	أ. ب.	- يستطيع المواطن العادي أن يكون له تأثير في القرارات السياسية و الإجتماعية العامة. - عالمنا هذا تتحكم فيه قلة من الأقوياء و لا يستطيع البسطاء ان يفعلوا شيئا إزاء ذلك.
13	أ. ب.	- عندما أضع خططي فإنني غالبا ما أكون متاكد من قدرتي على تنفيذ بنجاح. - ليس من الحكمة دائما أن نظع خططا طويلة المدى لأن كثيرا من من الأمور إحتمالات النجاح و الفشل فيها ترجع إلى الحظ.
14	أ. ب.	- هناك بعض الناس لا يرجى منهم خير أو نفع. - في كل الناس جانب من الخير.
15	أ. ب.	- في حياتي أرى أن وصولي إلى أهدافي لا يعتمد على الحظ إلا قليلا أو لا يعتمد عليه مطلقا. - في كثير من الحالات لا يفيد التدبر أو التعقل شيئا بحيث يستوي إتخاذ القرار عن تدبير و تخطيط و إتخاذ القرار عن إجراء القرعة.
16	أ. ب.	- في أغلب الأحيان بظفر بالرئاسة من أسعد الحظ، فكان أول من وصل إلى المكان المناسب. - إن حمل الناس على عمل الاشياء الصحيحة يتوقف على القدر و ليس للحظ ذلك إلا دور ضئيل او لا دور له على الإطلاق.
17	أ. ب.	- في أمور ديننا نجد معظمنا ضحايا لقوى لا نستطيع ان نفهمها أو نتحكم فيها . - إذا قام الناس بأدوار نشطة في الشؤون السياسية و الإجتماعية، فإنهم يستطيعون أن يؤثروا في الأحداث من حولهم.
18	أ. ب.	- معظم الناس لا يعرفون إلى أي مدى تتأثر حياتهم بالأحداث العرضة. - لا يوجد في الواقع شيئ اسمه الحظ.
19	ا. ب.	- يجب أن يكون الإنسان مستعدا على الدوام للإعتراف بالخطأ. - من الافضل ان نتستر على أخطائنا.

23	أ.	- احيانا لا استطيع ان افهم كيف يمنح المعلمون درجات .
	ب.	-هنالك صلة مباشرة بين الجهد الذي ابذله في الاستذكار و درجات التي احصل عليها.
24	أ.	- الزعيم الناجح يتوقع من الناس ان يقرروا لأنفسهم ما يجب ان يفعلوه.
	ب.	- الزعيم الناجح يوضح لكل فرد ما يجب ان يفعله .
25	أ.	-كثيرا ما اشعر ان تأثيري ضعيف على الاحداث التي تقع لي.
	ب.	- من المستحيل ان اصدق ان الصدفة و الحظ يلعب دورا مهما في حياتي.
26	أ.	-يشعر الناس بالوحدة لانهم لا يحاولون التعاون معا بروح الود و الصداقة.
	ب.	- ليس من المجد أن تحاول جاهدا إكتساب ودة الأخرين لأن هذا أمر ليس بك سيطرة عليه.
27	أ.	- هناك إهتمام مبالغ فيه بالألعاب الرياضية في المدارس الثانوية.
	ب.	- الألعاب الرياضية الجامعية (التي تمارس في فريق) فرصة طيبة لتنمية الشخصية.
28	أ.	- كلما يحدث لي هو من صنع يدي .
	ب.	- أشعر أحيانا أني لا أستطيع التحكم في إتجاه الذي يسير فيه حياتي .
29	أ.	- في كثير من الأحيان لا أستطيع أن أفهم لماذا يتصرف السياسيون بالطريقة التي يتصرفون بها.
	ب.	- على المدى الطويل يمكننا القول أن الناس مسؤولون عن فساد الإدارة سواء على المستوى المحلي أو القومي.
20	أ.	- من الصعب أن تعرف إذا الأخرون يحبونك أم لا.
	ب.	- يتوقف عدد أصدقائك على مدى لطفك و حسن معاشرتك لهم.
21	أ.	- على المدى الطويل نجد أن ما يقع لنا من أحداث سيئة تقابلها أحداث أخرى طيبة.
	ب.	- معظم الأحداث السيئة تنتج عن نقص القدرة أو الجهل أو الكسل أو كل ذلك.
22	أ.	- لو أننا بذلنا مجهودا كافيا لأمكننا القضاء مختلف صور الفساد.
	ب.	- من الصعب على الناس أن يتحكم في ما يفعل أصحاب المناصب السياسية